

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

Rute Inês de Lima Paixão Lopes

Lisboa, julho 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

Rute Inês de Lima Paixão Lopes

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

Lisboa, julho de 2018

## **Agradecimentos**

A Deus. Em primeiro lugar, agradeço a quem tornou tudo isto possível, por colocar as pessoas certas no meu caminho, para que este fosse mais bonito e perseverante.

Entre elas, agradeço ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, pela forma como fui recebida na Escola Superior de Educação João de Deus e, como sendo diretor e professor desta instituição mostrou-se sempre disponível para me ajudar em questões referentes à mesma.

À professora Doutora Maria Filomena Caldeira, por ter aceite ser minha orientadora de estágio, mas antes demais por ser minha orientadora na vida académica e pessoal. Agradeço todos os bons conselhos e todas as vezes que foi assertiva para que o meu crescimento fosse assente em grandes valores e atitudes.

À professora Doutora Paula Colares Pereira pela colaboração numa fase muito importante da minha vida, pelo carinho e palavras de incentivo tão importantes para elevar a autoestima. Não me esqueço da dádiva do seu tempo.

A todo o pessoal docente e não docente desta instituição, por constituírem uma base sólida da mesma, por todo o clima de familiaridade que imprimem e que torna esta escola tão diferente das demais.

Às educadoras e professores cooperantes por estarem sempre disponíveis para colaborar com os alunos estagiários.

Às crianças que se cruzaram comigo, a todas aquelas que me ensinaram os valores basilares para uma vida feliz.

Aos meus queridos pais por permitirem tudo isto, por saberem que ser professor não é simples e mesmo assim terem-me dado asas para seguir o meu sonho. Obrigada mãe por seres um exemplo de força e coragem, foi em ti que me inspirei para chegar até ao fim. Obrigada pai por me ajudares a ser mais consciente e a ter mais confiança em mim.

Aos meus irmãos, minha Anusca obrigada por me indicares o caminho que me fazia feliz. Querido Rúben obrigada pela força que me enviavas mesmo estando longe. Não esqueço as tuas palavras de incentivo. Ao Ricardo por saber o quanto amava Lisboa

Aos meus avós, meu querido avô Euclides que também ajudou a tornar este sonho possível. À avó Prazeres e ao avô Albino por serem um exemplo de resistência e bem querer.

À minha melhor amiga Mariana que se fez sempre presente, pela paciência que teve ao longo de todo este percurso e por me ter ensinado que a amizade não conhece distâncias.

Aos meus amigos de sempre e de agora, por serem sempre constantes na minha vida.

Ao meu amigo de sempre Pedro, por estar sempre do meu lado há mais de 20 anos.

À minha querida JUFRA, por contribuir para a minha formação pessoal e por me proporcionar momentos tão especiais junto de irmãos tão queridos.

À minha família de Lisboa, Tia Gina, Tio Xiquito e João por me terem acolhido de braços abertos e por tanto que fizeram por mim, nunca saberei agradecer.

À Julinha por todas as comidinhas, pela roupa lavada e bem engomada, pelo carinho de sempre.

Aos amigos com quem partilhei casa, à Inês, à Joana, à Cláudia e ao Fábio por me ensinarem aspetos tão importantes da vida.

Às minhas amigas da faculdade por terem sempre o ombro amigo para quando mais precisava.

Estes agradecimentos estendem-se a todos os meus familiares que contribuem diariamente para o meu constante crescimento profissional e pessoal.

Por fim, dedico o Relatório de Estágio à minha querida Avó Celeste por continuar tão presente através de um amor tão especial.

## Resumo

O presente relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV pretende apresentar parte do meu percurso académico enquanto estagiária com o objetivo de vir a ser educadora e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A realização do Estágio Profissional permitiu alargar horizontes, observar, analisar, refletir, mas principalmente evoluir quer do ponto de vista pessoal quer profissional e conhecer diversas realidades educativas sempre com o apoio dos educadores/professores orientadores e dos supervisores. O papel destes agentes possibilita uma avaliação e reflexão de uma prática educativa consciente e sistematizada.

A observação, a prática docente acompanhada, orientada e refletida bem como a concretização de variadas atividades realizadas durante o estágio, as respetivas planificações, dispositivos de avaliação e a proposta de projeto proporcionaram-me uma formação em contexto real que permitiu desenvolver competências e atitudes necessárias para o meu futuro profissional.

O Relatório de Estágio Profissional encontra-se dividido em quatro capítulos, entre eles: 10 relatos de estágios; 8 planificações; 4 dispositivos de avaliação e a proposta de um projeto final referentes à Educação Pré-Escolar e ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A proposta de projeto intitulado “Coração juntinho à Razão” foi planeada para crianças dos 3 aos 10 anos e tem como objetivo principal sensibilizar a comunidade educativa para a importância de se “trabalhar” as emoções e as sensações em contexto escolar, numa perspetiva de valorizar as relações interpessoais, melhorar o ambiente educativo e a harmonia entre o grupo/turma.

Termino com uma reflexão final onde se encontram as considerações finais e as referências bibliográficas e eletrónicas.

**Palavras-chave:** Estágio Profissional; Emoções; Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **Abstract**

This professional internship report I, II, III and IV seeks to present part of my academic career as an intern with the goal of becoming an educator and teacher of the first Cycle of basic education.

The completion of the interneship allowed extend horizons, observe, analyze, reflect, but mainly evolve both personal and professional and meet various educational realities always with the support of the educators / guiding teachers and supervisors. The role of these agents enables an evaluation and reflection of a conscious and systematic educational practice.

Observation, teaching practice accompanied, oriented and reflected as well as the implementation of various activities carried out during the internship, the respective planning, evaluation and project proposal provided me a training in real context that allowed developing skills and attitudes necessary for my future career.

The professional interneship report is divided into four chapters, among them: 10 reports of stages; 8 unfolds; 4 evaluation devices and the proposal of a final project for the Preschool Education and teaching of the first Cycle of basic education.

The project work proposal entitled "Heart close to reason" was planned for children from 3 to 10 years and has as main objective to sensitize the educational community to the importance of "working" the emotions and sensations in school context, in a perspective of interpersonal relationships, improve the learning environment and the harmony between the group/class.

Finally, a final reflection is presented, where the considerations and the bibliographic and electronics references.

**Keywords:** Internship; Emotions; Pre-school Education; First cycle of Basic Education.

# ÍNDICE

Introdução.....	1
1. Identificação e Contextualização do Estágio Profissional .....	2
2. Calendarização e Cronograma .....	3
Capítulo 1 – Relatos de Estágio .....	7
1.1. Descrição do Capítulo.....	8
1.2. Relatos.....	8
1.2.1. Relato de Estágio 1.....	8
1.2.2. Relato de Estágio 2.....	10
1.2.3. Relato de Estágio 3.....	12
1.2.4. Relato de Estágio 4.....	13
1.2.5. Relato de Estágio 5.....	15
1.2.6. Relato de Estágio 6.....	16
1.2.7. Relato de Estágio 7.....	18
1.2.8. Relato de Estágio 8.....	20
1.2.9. Relato de Estágio 9.....	22
1.2.10. Relato de Estágio 10.....	24
Capítulo 2 - Planificações .....	27
2.1. Descrição do Capítulo.....	28
2.2. Fundamentação Teórica.....	28
2.3. Planificações.....	29
2.3.1. Planificação da Atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita .....	29
2.3.2. Planificação da Atividade no Domínio da Matemática .....	31
2.3.3. Planificação da Atividade na Área do Conhecimento do Mundo .....	32
2.3.4. Planificação da Atividade na Área do Conhecimento do Mundo .....	34
2.3.5. Planificação da Aula da Disciplina de Matemática.....	36
2.3.6. Planificação da Aula da Disciplina de Português.....	38
2.3.7. Planificação da Aula da Disciplina Estudo do Meio.....	40
2.3.8. Planificação da Aula da Disciplina de Matemática.....	42
Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação .....	45
3.1. Descrição do Capítulo.....	46
3.2. Fundamentação Teórica.....	46
3.3. Avaliação da Atividade do Domínio da Matemática .....	50
3.3.1. Contextualização da Atividade.....	50

3.3.2. Descrição dos Parâmetros e dos Critérios de Avaliação .....	50
3.3.3. Apresentação e Análise de Resultados .....	51
3.4. Avaliação da Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita .....	52
3.4.1. Contextualização da Atividade.....	52
3.4.2. Descrição dos Parâmetros e dos Critérios de Avaliação .....	53
3.4.3. Apresentação e Análise dos Resultados.....	54
3.5. Avaliação da Atividade da Área Estudo do Meio .....	55
3.5.1. Contextualização da Atividade.....	55
3.5.2. Descrição dos Parâmetros e Critérios de Avaliação.....	55
3.5.3. Apresentação e Análise de Resultados .....	56
3.6. Avaliação da Atividade da disciplina de Português.....	58
3.6.1. Contextualização da Atividade.....	58
3.6.2. Descrição dos Parâmetros e dos Critérios de Avaliação .....	58
3.6.3. Apresentação e Análise de Resultados .....	59
Capítulo 4 - Proposta de projeto final.....	62
4.1. Introdução do trabalho de projeto .....	63
4.2. Enquadramento Curricular e Fundamentação Teórica .....	64
4.2.1. Sentidos.....	66
4.2.2. Classificação das Emoções .....	68
4.2.3. Evolução do conhecimento sobre as Emoções .....	68
4.2.4. Reações .....	70
4.2.5. Artes .....	71
4.3. Desenvolvimento do Projeto .....	72
4.3.1. Problema .....	72
4.3.2. Problemas parcelares.....	72
4.3.3. Destinatários .....	72
4.3.4. Entidades Envolvidas.....	73
4.3.5. Motivação e Negociação .....	73
4.4. Objetivos .....	74
4.4.1. Objetivos Gerais: .....	74
4.4.2. Objetivos Específicos:.....	74
4.5. Planeamento .....	74
4.5.1. Atividade 1 .....	75
4.5.2. Atividade 2 .....	75

4.5.3. Atividade 3 .....	76
4.5.4. Atividade 4 .....	76
4.5.5. Atividade 5 .....	76
4.5.6. Atividade 6 .....	77
4.6. Recursos .....	77
4.6.1. Humanos .....	77
4.6.2. Materiais .....	77
4.7. Avaliação .....	78
4.7.1. Do processo .....	78
4.7.2. Do produto final .....	78
4.7.2.1. Avaliação da Atividade 1 .....	78
4.7.2.2. Avaliação da Atividade 2 .....	79
4.7.2.3. Avaliação da Atividade 3 .....	79
4.7.2.4. Avaliação da Atividade 4 .....	79
4.7.2.5. Avaliação da Atividade 5 .....	80
4.7.2.6. Avaliação da Atividade 6 .....	80
4.8. Calendarização .....	80
4.9. Divulgação .....	81
4.10. Considerações finais do trabalho de projeto .....	81
Considerações finais do Relatório de Estágio .....	84
Referências Bibliográficas e Eletrônicas.....	87
Anexos .....	96

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma do 2.º semestre.....	4
Quadro 2 – Cronograma do 3.º semestre.....	5
Quadro 3 – Cronograma do 4.º semestre.....	6
Quadro 4 - Planificação da Atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	29
Quadro 5 - Planificação da Atividade no Domínio da Matemática.....	31
Quadro 6 - Planificação da Atividade na Área do Conhecimento do Mundo.....	32
Quadro 7- Planificação da Atividade na Área do Conhecimento do Mundo.....	34
Quadro 8 – Planificação da Aula da Disciplina de Matemática.....	36
Quadro 9 – Planificação da Aula da Disciplina de Português.....	38
Quadro 10 – Planificação da Aula da Disciplina de Estudo do Meio.....	40
Quadro 11 – Planificação da Aula de Matemática.....	43
Quadro 12 – Escola de Likert.....	49
Quadro 13 – Parâmetros e Critérios de Avaliação do Domínio da Matemática.....	51
Quadro 14 - Parâmetros e Critérios de Avaliação da Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	54
Quadro 15 - Parâmetros e Critérios de Avaliação da Disciplina de Estudo do Meio....	56
Quadro 16 - Parâmetros e Critérios de Avaliação da Disciplina de Português.....	59
Quadro 17 – Calendarização da Proposta do Projeto Final.....	81

## Índice de Figuras

Figura 1 – Material <i>Cuisenaire</i> .....	9
Figura 2 – Réplicas de moedas e notas .....	22
Figura 3 – Resultados da Atividade no Domínio da Matemática .....	51
Figura 4 – Resultados da Atividade de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita .....	54
Figura 5 – Resultado da Atividade de Estudo do Meio .....	57
Figura 6 – Resultado da Atividade de Português .....	60

## Introdução

No âmbito das Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV foi proposto a realização de um relatório de Estágio Profissional para a obtenção do título de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório reflete parte do meu percurso académico realizado com muito esforço, empenho e dedicação,

O Estágio Profissional I foi contabilizado pelo número de créditos que obtive por ter frequentado o 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Deste modo, na calendarização e respetivo cronograma, apenas constam os Estágios Profissionais II, III e IV da Escola Superior de Educação João de Deus iniciados a 11 de outubro de 2016 e terminados em fevereiro de 2018 realizados em duas escolas de Lisboa.

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos centrais. No primeiro capítulo constam dez relatos de atividades/ aulas, em que os primeiros três são relatos de atividades observadas na Educação Pré-Escolar, os quatro seguintes correspondem a aulas observadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico e os restantes relatos centram-se em atividades/ aulas planeadas e concretizadas, por mim, bem como, as respetivas inferências e fundamentação teórica.

No segundo capítulo apresentam-se oito Planificações referentes a quatro atividades da Educação Pré-Escolar e as outras quatro de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a devida fundamentação teórica.

No terceiro capítulo são explanados e tratados quatro Dispositivos de Avaliação resultantes das avaliações realizadas nas duas valências de ensino. Neles constam a contextualização das atividades/ aulas com os respetivos parâmetros e critérios de avaliação e a apresentação e análise dos resultados.

O quarto capítulo, apresenta uma proposta de atividade através de um trabalho de projeto intitulado “Coração juntinho à Razão”, que poderá ser, posteriormente, implementado por mim e por uma equipa de docentes numa instituição de cariz educativo.

Por último, neste relatório apresento a minha reflexão pessoal sobre o percurso académico e o processo de estágio desenvolvido neste 2.º Ciclo de Estudos. De referir ainda que no mesmo, estão incluídos as referências bibliográficas e os anexos.

# 1. Identificação e Contextualização do Estágio Profissional

O Estágio Profissional revela-se como uma ferramenta essencial para a formação de educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Através da visualização e interação na prática pedagógica, o interesse e saber pela área aumenta consideravelmente. A realização do Estágio Profissional permite alargar horizontes, observar, analisar, refletir, mas principalmente evoluir quer do ponto de vista pessoal quer profissional e conhecer diversas realidades educativas sempre com o apoio dos educadores/professores orientadores e dos supervisores. O papel destes agentes possibilita uma avaliação e reflexão de uma prática educativa consciente e sistematizada.

A Prática de Ensino Supervisionada é o elemento curricular da formação profissional de professores cujo objetivo explícito é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável (Formosinho, 2009).

De acordo com Caldeira, Pereira e Silveira Botelho (2017) a supervisão tem um papel transversal e o conceito da mesma insere-se no novo modelo de intervenção e ação docente remetendo para conceitos com finalidades competências estratégias responsabilidades monitorização e avaliação.

Durão e Almeida (2017, p. 85) defendem que “uma das condições indispensáveis para o processo de desenvolvimento pessoal surge na articulação de experiências de reflexão (ação ou sobre a ação)” e que ainda é necessário termos em consideração a relação que se estabelece entre todos.

O Estágio em Educação Pré-Escolar e o Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se em três instituições diferentes, na cidade de Lisboa.

A concretização destes momentos são de extrema importância, pois permitem o contacto com duas realidades escolares diferentes, com distintos educadores e professores, enriquecendo pessoal e profissionalmente o meu currículo.

A elaboração deste relatório de Estágio Profissional é também importante por representar um momento de avaliação que visa a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## 2. Calendarização e Cronograma

O Estágio Profissional II realizou-se de 11 de outubro de 2016 a 10 de fevereiro de 2017; o Estágio Profissional III de 6 de março de 2017 a 7 de julho de 2017 e o Estágio Profissional IV, de 11 de outubro de 2017 a 9 de fevereiro de 2018.

No Estágio Profissional II, tive a oportunidade de estagiar com um grupo de crianças de 4 anos, entre o dia 11 de outubro e o dia 18 de novembro de 2016. Posteriormente, continuei a minha aprendizagem com um grupo de crianças de 3 anos, desde o dia 22 de novembro ao dia 16 de dezembro. E, por último, com um grupo de crianças de 5 anos, do dia 3 de janeiro ao dia 10 de fevereiro de 2017.

No Estágio Profissional III, no primeiro período de estágio estive com uma turma de 4.º ano, desde o dia 6 de março ao dia 5 de maio. O segundo período de estágio realizou-se com uma turma de 1.º ano, iniciou-se a 8 de maio e terminou a 7 de julho.

No Estágio Profissional IV, a primeira parte deste último estágio começou a 11 de outubro com uma turma de 2.º ano e terminou a 7 de dezembro. A segunda parte de estágio realizou-se com uma turma de 3.º ano, começou a 11 de dezembro de 2017 e terminou dia 9 de fevereiro de 2018.

É de salientar a importância de realizar o Estágio Profissional com um par de estágio, possibilita a partilha de experiências e ideias, nas diferentes realidades educativas. Caldeira, Pereira, Silveira-Botelho (2017) acreditam que através do trabalho entre pares os alunos estagiários melhoram as suas práticas e capacidades reflexivas, uma vez que ambos se encontram no mesmo nível de desenvolvimento.

Cada educador/ professor é único, a sua personalidade e valores refletem-se na sua postura perante a turma. A observação de diferentes educadores/ professores permite aprender estratégias e construir o nosso ideal de educação para possibilitar a construção da própria identidade como futura educadora/ professora.

Ao contactar com anos de escolaridade distintos, é possível analisar as diferentes fases do desenvolvimento cognitivo, em cada faixa etária, e identificar diferentes abordagens e formas de diferenciar o processo de ensino aprendizagem.

Nos quadros 1, 2 e 3 apresenta-se o cronograma respetivamente do 2º, 3º e 4º semestres.

É importante reforçar que após todas as aulas avaliadas pelas supervisoras ou pelas educadoras/professoras foram acompanhadas de orientação tutorial que contribuíram para uma reflexão mais sistematizada que, por sua vez, fomentaram um conhecimento mais prático e reflexivo.

Quadro 1– Cronograma do 2.º semestre

		2.º Semestre																					
		Outubro				novembro				Dezembro					janeiro					fevereiro			
Atividades	Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Momento de estágio			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■			■	■	■	■	■	■	■		
Atividades avaliadas pelas supervisoras						■														■			
Atividades avaliadas pelas educadoras titulares									■		■										■		
Reuniões de orientação tutorial			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■			■	■	■	■	■	■	■		
Estágio intensivo		■																					■
Elaboração do relatório de estágio																■	■			■	■	■	■
Pesquisas bibliográficas																■	■			■	■	■	■

Quadro 2–Cronograma do 3.º semestre

		3.º Semestre																					
		Março				abril				Maio					junho					julho			
Semanas		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Atividades																							
Momento de estágio		■	■	■	■	■			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■			
Aulas avaliadas pelas supervisoras									■						■								
Aulas avaliadas pelas professoras titulares									■					■									
Reuniões de orientação tutorial		■	■	■	■	■			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■			
Estágio intensivo																							
Elaboração do relatório de estágio			■	■								■	■	■					■	■	■		
Pesquisas bibliográficas			■	■								■	■	■					■	■	■		

Quadro 3– Cronograma do 4.º semestre

		4.º Semestre																					
		Outubro				novembro				Dezembro					janeiro					fevereiro			
Atividades	Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4
	Momento de estágio			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				■	■	■	■	■	■	
Aulas avaliadas pelas supervisoras						■														■			
Aulas avaliadas pelas professoras titulares							■												■				
Reuniões de orientação tutorial			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				■	■	■	■	■	■		
Estágio intensivo		■																					
Elaboração do relatório de estágio			■	■	■	■	■	■	■	■					■	■	■	■	■	■	■	■	■
Pesquisas bibliográficas			■	■	■	■	■	■	■	■					■	■	■	■	■	■	■	■	■

# **Capítulo 1**

## **Relatos de Estágio**

## 1.1. Descrição do Capítulo

Neste capítulo reflito sobre sete práticas que observei durante o Estágio Profissional e três que realizei. Um bom professor deve ser reflexivo, pois como define Alarcão (1996, p.175) “(...) ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.”. Refletir sobre as práticas que observa, mas acima de tudo refletir sobre aquelas que o próprio pratica. Devemos ser reflexivos antes, após e durante a ação.

Zeichener (citado por Alarcão, 1996, p.176) reconhece que o professor reflexivo permite bons profissionais. Revendo-me nesta concepção, foi assim que agi, questionando e refletindo de forma crítica e pró-ativa a minha prática, procurei ultrapassar as dificuldades sentidas pois “aprender resulta sobretudo de fazer e de refletir sobre esse fazer” (Ponte, 2002, p. 16).

Ao longo deste capítulo serão descritas práticas profissionais que observei quer das educadoras/professoras cooperantes, quer das colegas e as minhas que considerei mais relevantes e pertinentes.

Segundo Parente (2002), a observação traduz-se em mais do que uma simples percepção involuntária. Ela implica e pressupõe um trabalho de análise das principais componentes de uma percepção e um trabalho de relação e/ou integração dessas mesmas. O observador transforma uma percepção num processo mental que não é uma simples reprodução dos elementos percebidos.

É pela reflexão das suas próprias práticas, como das que observa, que o docente pode melhorar o seu percurso profissional.

Após cada relato apresento de seguida inferências e fundamentação teórica científica.

## 1.2. Relatos

### 1.2.1. Relato de Estágio 1

A atividade no domínio da matemática descrita ocorreu em fevereiro de 2017 com um grupo de crianças de 5 anos de idade. O grupo era composto por 24 crianças, constituído por 14 meninas e 10 meninos.

A educadora explorou o material *Cuisenaire (figura1)*, utilizando uma folha plastificada com margens que as crianças tinham de respeitar, para completar o itinerário. Ao longo da atividade, a educadora colocou questões às crianças. Exemplo:

Qual a peça que vale 5 unidades? Qual a peça que vale meia dúzia? Se tiver três rebuçados e a minha mãe me oferecer um rebuçado, com quantos rebuçados fico? Que cor da peça do *Cuisenaire* representa?



Figura 1 – Material Cuisenaire

As crianças, ordenadamente respondiam na sua vez e corretamente. Desta forma, quando restava apenas uma peça do *Cuisenaire* para completar o itinerário, a educadora, no sentido de desenvolver o raciocínio lógico-matemático das crianças, pediu que inventassem um enunciado para o resultado apresentado.

Após estas questões as crianças souberam de imediato qual era a peça do *Cuisenaire* que faltava para completar o itinerário. A peça encarnada era a última solução. A educadora solicitou às crianças que pensassem numa situação problemática.

Uma criança respondeu: “Numa caixa tinha 4 chocolates, eu comi dois, quantos chocolates ficaram?” A educadora elogiou a criança, e perguntou se mais alguém queria tentar? Ao qual, uma criança respondeu, que “num jardim havia muitas flores e uma delas tinha 20 g de pólen, veio uma abelha e retirou 18 g. Quantas gramas ficaram na flor?”

No final da atividade, a educadora solicitou às crianças que arrumassem o material nas devidas caixas, pedindo assim a colaboração das mesmas.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A educadora titular ficou surpreendida com o problema que esta criança colocou, por não ser muito comum em crianças desta idade terem tal raciocínio e utilizarem termos que também não são frequentes.

A intervenção acima descrita colocou-me perante uma situação de grande interesse educativo. A competência que Gardner (citado em Antunes, 2005), define como “inteligência lógico matemática” desenvolve-se no paralelo do sujeito com o mundo dos objetos. Essa forma de inteligência manifesta-se na facilidade para o cálculo que requer pensamento lógico quando a criança inventa problemas lógicos.

Perante esta situação, a educadora elogiou a criança, não só por ter correspondido positivamente ao que lhe foi pedido, como utilizou termos complexos na elaboração do seu problema. Desta forma, valorizou o empenho da criança face à atividade que tinha sido proposta.

Através da abordagem desta criança e a complexidade do problema lógico que apresentou e comparativamente com as restantes crianças deste grupo, esta criança apresentou um raciocínio mais desenvolvido, devido à complexidade dos dados do problema e do problema em si.

Como observei este grupo ao longo de uma semana e vi as várias tarefas propostas pela educadora, acredito que esta inteligência está desta forma tão evoluída também pelo trabalho que esta tem desenvolvido.

Segundo Caldeira (2009, p.126), “o material *Cuisenaire* para além do desenvolvimento da lógica matemática tem um notável valor na educação sensorial. A forma das peças, o facto de o material ser de fácil manipulação e de diferentes cores, estimula a criatividade e a experimentação.” Também destacando a utilidade deste material, concordando com Alsina (2004), as barras são especialmente adequadas para “a aquisição progressiva das competências numéricas” (p. 34), auxiliando a compreender noções como “antes de”, “entre”, “depois de”, “menor”, “maior”, “crescente” ou “decrecente”, a sucessão de números naturais, a decomposição de uma adição em diferentes parcelas, e facilitando a “compreensão tanto do significado das operações numéricas como das relações que existem entre essas operações” (p. 33).

A resolução de problemas é um processo essencial no ensino, pois através deles conseguem aplicar os conhecimentos previamente adquiridos, segundo Lopes (2002).

Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) defendem que na educação pré-escolar o educador parta dos interesses e vivências das crianças através da resolução de situações problemáticas e do recurso a materiais manipulativos de molde, a permitir o pensamento crítico, a comunicação e raciocínio lógico.

Quando a educadora solicita ao grupo que arrumem o material também está a desenvolver o sentido de responsabilidade e autonomia tal como é proposto nas orientações curriculares para a educação pré-escolar pois reforça a formação pessoal e social da criança.

### **1.2.2. Relato de Estágio 2**

O relato que apresento de seguida, do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita foi observado num grupo de crianças de 4 anos. A educadora, contou a história

“Caracolinhos dourados e os três ursos” com a introdução de algumas palavras em inglês. As crianças já conheciam a história e agora ouviam certas palavras inglesas e eram capazes de retirar o seu significado através do contexto por estarem muito familiarizadas com o uso de palavras em inglês.

Durante a história as crianças mantiveram a atenção devido à expressividade que a educadora imprimiu durante o reconto da mesma.

A educadora contou a história inserindo estas palavras inglesas: bear, girl, golden, little, big, chair, soup, bed, dad, mommy, son.

Depois de ouvirem a história, a educadora colocou algumas questões de interpretação, e a maioria das crianças conseguiu responder.

Durante a explicação de conteúdos ou nas orientações das rotinas diárias, a educadora introduzia algumas palavras inglesas, tais como: *table, yellow, amazing, blue, toilet, boys, girls, box, chicken, unbelievable, eggs, rainbow, pencil, orange, green*, entre outras.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Durante a observação das práticas deste grupo preparei que as crianças compreendiam na totalidade as mensagens que a educadora transmitia apesar de conterem vocábulos que não fazem parte da sua língua materna. Desta forma, a educadora incute nas crianças o gosto da aprendizagem de outra língua.

Nesse sentido, verifiquei que apesar da história ter sido contada com a introdução de algumas palavras inglesas as crianças perceberam o significado principal da história e até alguns pormenores.

Numa era de globalização a aprendizagem de outra língua traz muitas vantagens na comunicação. Na minha perspectiva, quanto mais precoce for a aprendizagem de outra língua (bilinguismo) mais facilmente a criança aprenderá. Se desde cedo for habituada a ouvir, a falar algumas palavras de outra língua ganha mais sensibilidade auditiva no reconhecimento de palavras de outra língua e mais facilidade de as pronunciar.

Gonçalves (2003) infere que o bilinguismo funciona como fator para o desenvolvimento cognitivo linguístico e social. O bilinguismo escolar tem um papel muito importante dada a pertinência que a educação bilingue assume na atualidade. A aprendizagem de uma segunda língua, em situação escolar, não se dissocia da idade em que é feita a aprendizagem, caso coincida com a aquisição da língua materna poderá beneficiar de todas as estruturas que aquela beneficia.

Sem dúvida, será uma mais-valia para estas crianças. Para Silva et al (2016 p. 61) “a aprendizagem de uma segunda língua ocorre de uma forma relativamente espontânea, desde que sejam assegurados às crianças contextos comunicacionais adequados”.

De facto, esta sensibilização a uma língua estrangeira permite desenvolver um sentido mais amplo de pertença e cidadania e, até, de oportunidades enquanto membros de uma Europa que se deseja multilingue.

### **1.2.3. Relato de Estágio 3**

Durante o estágio com o grupo de crianças dos 3 anos presenciei uma atividade no Domínio da Matemática que me deixou mais desperta em relação à importância dos materiais manipulativos não estruturados e de como estes podem surgir através de materiais reutilizáveis.

No início da atividade, a educadora pediu a uma criança que a ajudasse na distribuição do material: um desenho plastificado de uma galinha em miniatura, ovinhos em miniatura com três dimensões e uma metade de uma caixa de ovos, com seis espaços coloridos, cada espaço com uma cor e todas as caixas eram iguais. A educadora orientou as crianças para que todas colocassem a caixa na mesma posição.

Ao longo da atividade, a educadora deu indicações às crianças, para que estas fizessem corresponder a quantidade pedida à cor que ela indicava.

Primeiro, a educadora solicitou que colocassem dois ovos no espaço azul. Sempre que a educadora dava indicações, passava pelos lugares das crianças e verificava se todo o grupo tinha realizado o exercício corretamente.

De seguida, a docente sugeriu às crianças que colocassem três ovos no espaço que estava pintado de amarelo, verificando novamente se todas as crianças realizaram o pedido proposto.

Para aumentar o grau de dificuldade da atividade requereu às crianças que colocassem mais dois ovos na casa encarnada (espaço na caixa) do que a quantidade de ovos que estavam na casa amarela.

Para finalizar o exercício, ainda solicitou que estas colocassem na casa branca duas vezes mais a quantidade de ovos que estavam na casa azul.

No final da atividade, a educadora pediu a uma criança para dizer quantos ovos tinha em cada casa e também quantos ovos havia no total. A educadora acompanhou o raciocínio da criança e interveio quando considerou necessário.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Quando as atividades são realizadas com crianças torna-se mais simples e interativo trabalhar no concreto, utilizando materiais manipuláveis. As crianças têm a necessidade de mexer para ter a apropriação dos conhecimentos.

A educadora pretendeu com a atividade promover a aprendizagem das crianças entre a correspondência de cores e a compreensão da quantidade bem como, trabalhar as orientações espaço-temporais. Segundo Caldeira (2009, p. 15) “o material manipulativo, através de diferentes atividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem.”

Os materiais manipulativos mostram-se como uma ferramenta bastante importante na escola uma vez que “apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa” (Matos & Serrazina, 1996, p. 193). Com eles as crianças desenvolvem as suas habilidades matemáticas e operatórias.

Alberca (2012) salienta que desde cedo a perceção tridimensional deve ser trabalhada na escola através de diversas e variadas atividades de forma a desenvolver ambos os hemisférios do cérebro, sendo que é o hemisfério direito que está associado a atividades relacionadas com o espaço. Verifiquei então que a educadora teve em atenção este facto no decorrer da sua atividade.

Outro aspeto que considero bastante pertinente prende-se com o facto de se reutilizar materiais manipulativos não estruturados pois tornam-se bastante acessíveis e promovem o desenvolvimento da criança.

Promoveu a desinibição da criança, quando propôs que falasse em voz alta para todo o grupo ouvir. Neste sentido, a educadora desenvolveu a leitura e a linguagem matemática nas crianças.

### **1.2.4. Relato de Estágio 4**

Certa manhã, como em quase todas as manhãs deste estágio, a professora titular da turma, do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na disciplina de Português pretendeu ouvir os seus 25 alunos a ler pequenos textos ou excertos de textos. A finalidade deste exercício diário é treinar a fluência da competência leitora.

A professora pediu que os alunos abrissem o livro, na lição em que estavam. De seguida, tanto a professora, como nós (estagiárias) ouvíamos a leitura dos alunos, um a um e ajudávamos caso precisassem. A lição em que as crianças estavam dependiam do seu ritmo de leitura e do desenvolvimento das mesmas.

As várias leituras que ouvia tinham vários casos de leitura, como os ditongos, hiatos, dígrafos, /nh/, /ch/, /lh/, /rr/, /nr/, entre outros.

Ao longo do dia, a professora geriu o facto de ter de fazer a leitura com todos os alunos e abordar os conteúdos que tinha destinados para esse dia. A professora informou-me que caso não tivesse tempo para ouvir a leitura de algum aluno, tentaria arranjar algum tempo durante o dia para o ouvir. Ainda assim, caso não conseguisse nesse dia, no dia seguinte esse aluno lia mais um pouco, para compensar a falta do dia anterior.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A principal importância deste relato é sem dúvida a persistência e a luta que um professor tem diariamente com os seus alunos.

De acordo com, Sim-Sim (2001, p.97) citado pela própria (2006, p.141) “A leitura é uma competência que não se desenvolve espontaneamente, mas que requer uma aprendizagem consciente por parte de quem a lê, a qual tem que ser objecto de uma aprendizagem formal. Aprender a ler é “um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação por parte de quem ensina”.

Este relato leva-me a refletir de como é árduo e ao mesmo tempo recompensador o trabalho de um professor. Ensinar a ler, na minha perspetiva, é dos trabalhos mais extraordinários que o ensino poderá ter. Tudo começa com a leitura, citando João de Deus “Ser homem é saber ler. E nada mais importante, nada mais essencial que essa modesta e humilde coisa chamada – primeiras letras.” (Deus, 2009, p. 2).

Se refletirmos sobre o que disse João de Deus, o que realmente faz de nós Homens, é sem dúvida sabermos ler. Sermos seres pensantes daquilo que lemos. Saber ler é tão preciso para conseguirmos ler uma placa na estrada, como para sermos grandes pensadores. Ler é a base para sonharmos e sermos o que quisermos.

Realço esta prática, pois considero que tem bastante interesse educativo no âmbito do português, mas também ao nível da matemática, do estudo do meio e das expressões. A leitura, de facto, revela ser uma componente bastante importante, ao longo de todo o ensino, pelas razões óbvias.

Ruivo (2016), defende a importância da *estimulação atempada* ao nível da leitura deverá ser antes da escolaridade obrigatória e realizada de acordo com o interesse e a maturidade da criança, em virtude de contribuir para um maior sucesso escolar.

Em conclusão, durante a observação e colaboração neste estágio considero que o treino da leitura tem um papel bastante importante na aquisição de conhecimentos, pois através da leitura seremos capazes de interpretar o mundo que nos rodeia.

### **1.2.5. Relato de Estágio 5**

Na sala do 2.º Ano assisti a uma aula na Área de Estudo do Meio em que os alunos se mostraram bastante participativos e motivados. O tema da mesma incidia sobre a dentição humana e as suas funções. Esta aula ficou bastante enriquecida com um modelo de uma boca humana que a professora explorou com os alunos.

A professora iniciou-a com algumas questões, para conhecer as concepções prévias da turma. Por exemplo: “Que órgãos constituem a boca?”; “Quantos dentes pensam que tem?”; “Será que tem todos a mesma função?”; “Já vos caiu algum dente?” ; “Será que a dentição muda?”

Os alunos respondendo a estas questões foram referindo ordenadamente o que sabiam sobre os dentes e acrescentavam sempre informação, de acordo com as suas vivências.

O modelo da boca com os dentes funcionou como um grande atrativo para os alunos. Nesse sentido, os alunos tinham muita vontade de ver o modelo de perto e poder mexer. A professora permitiu que as crianças o explorassem mais pormenorizadamente no final da aula.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

O facto de a professora ter levado o modelo de uma boca e ter deixado os alunos explorarem o material proporcionou uma situação didática bastante enriquecedora. Paraphraseando Pacheco (1999, p. 183) “os materiais didáticos têm variadas funções: inovação, motivação, organização e estruturação da informação, solicitação e formação.” A professora titular da turma, mostra assim que o ensino pode ser algo bastante lúdico e compensatório no que refere à aprendizagem de conteúdos.

As estratégias de manipulação no ensino das ciências segundo Lopes e Silva (2011, p. 137) dar aos alunos “oportunidade de trabalhar ou praticar com objectos físicos desenvolve competências nos mesmos”.

A docente soube sempre respeitar o ritmo individual de cada criança ao longo da aula o que vem ao encontro de Ferreira (2017) quando afirma que é essencial dar o tempo necessário a cada aluno, para que este responda às questões. Uma vez que este tempo reflete a expectativa do professor em relação à resposta por parte dos alunos.

Reparei ainda que foi demonstrado pela maioria da turma muita curiosidade e interesse em querer saber mais e fiquei com a sensação que todos os alunos queriam participar, uns porque já adquiriam muitos conhecimentos sobre os dentes e sentiam muita necessidade de o demonstrar e outros porque tinham muitas situações engraçadas das suas próprias vivências com dentes e gostavam de as partilhar com os colegas e a responsável da turma. A consciência de que os alunos são detentores de conhecimentos prévios, fruto da sua vivência pessoal e social, sustentados nos seus conhecimentos do meio local ou nas suas vivências, esteve sempre presente na minha prática, o que possibilitou que sempre valorizasse os conhecimentos de cada aluno.

Ao longo deste estágio, apercebi-me que havia um clima de muita cumplicidade entre os alunos e a professora, um diálogo muito franco e espontâneo entre todos.

Concluindo, os alunos partilhavam as suas vivências e os seus conhecimentos porque a professora o promovia e dessa forma, as aulas eram bastante interativas.

### **1.2.6. Relato de Estágio 6**

Na sala do 3.º Ano, composta por 26 alunos, a professora titular começou no Domínio da Matemática por questionar a turma sobre os seus conhecimentos acerca de medidas de comprimento.

Os alunos foram respondendo que conheciam o metro (m), o quilómetro (Km), o centímetro (cm) e o decímetro (dm).

A professora questionou: “Qual a utilidade das medidas de comprimento?”. A maioria dos alunos não soube responder à questão. Apenas dois alunos responderam que serviam para medir objetos, e vários deram respostas vagas.

A título de curiosidade, a professora, perguntou-lhes, “Antigamente, como se media?” Aí, a maioria dos alunos já sabiam responder e foram dizendo: “Com passos ou com palmos”. A professora confirmou as respostas e disse que houve a necessidade de se convencionar uma medida que fosse igual em todo o mundo e daí surgiu o metro. A partir da criação do metro criaram-se os múltiplos e os submúltiplos do metro.

Na atividade prática da aula, a professora com a ajuda das estagiárias, mediu os alunos com uma linha de lã. Quando tínhamos a medida da altura do aluno, cortávamos

a linha. Com a ajuda de uma fita métrica, que ia passando por todos os alunos, iam sabendo quanto media o fio de lã de cada um, ou seja, qual a sua altura. Com esta atividade os alunos puderam comparar a sua medida da altura com as dos colegas e retirar várias conclusões, como por exemplo: “Qual o aluno mais alto da turma”; “Qual o aluno mais baixo da turma”; “Que o aluno A é mais alto que o aluno B”; “Que o aluno C e D tem a mesma altura”. No decorrer da aula, a professora tentou que os alunos com mais dificuldades conseguissem aplicar aquilo que estava a ser desenvolvido e a esclarecer algumas dúvidas quanto à redução das medidas de comprimento das várias situações.

Para expor essa atividade, a professora colocou na porta da sala as linhas de lã de cada aluno, com uma etiqueta da respetiva altura e com a foto de cada criança associada, sendo notório um grande entusiasmo por parte do grupo.

No final da aula, a professora levou os alunos a refletirem sobre a importância das medidas de comprimento no nosso dia-a-dia e nas várias utilizações possíveis deste conteúdo.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Apesar deste conteúdo matemático não estar de acordo com o que é proposto no programa de matemática do Ministério da Educação (Bivar, Grosso, Oliveira, Timóteo, 2013) a docente em causa fez uma boa abordagem de sensibilização, motivação e contextualização do mesmo. Contudo considero que esta turma podia revelar um maior número de conhecimentos devido à exigência desta escola. Este tema é do agrado dos alunos e permite que se planifiquem e elaborem aulas mais desafiantes e práticas, apesar desta aula ter sido muito interativa. Considero que, e de acordo com Estrela (2010, p.51) que a docente ao conseguir ajudar os alunos a ultrapassarem as dificuldades de aprendizagem eleva a sua autoestima e pode ser “fonte de sentimentos de orgulho, gratificação, satisfação”.

Na exposição desta atividade os alunos não só puderam aplicar os conhecimentos como também fizeram correspondências e comparações entre pares. Pelo facto de ter sido promovido o diálogo puderam fazer interdisciplinaridade com a disciplina do português trabalhando os adjetivos e a comunicação oral.

Para a mesma autora “os professores têm uma consciência mais ou menos clara de que o seu profissionalismo se revela pela forma como controlam as suas emoções ou se deixam controlar por elas (...) Assim, as emoções podem ser utilizadas como meio ao serviço das finalidades do ato pedagógico (...). (p.53) A relação afetiva e o entusiasmo desta docente contribuiu para uma aprendizagem significativa.

Ainda na exposição desta atividade, os alunos não só puderam aplicar os conhecimentos como também fizeram correspondências e comparações entre pares. Pelo facto de ter sido promovido o diálogo e alargada a discussão, proporcionou-se a interdisciplinaridade com a área do português, trabalhando-se os adjetivos e a comunicação oral. Na perspetiva interdisciplinar, isto é, inter-relacionando disciplinas, Leite (2012, p.88) refere que “deixa de existir o parcelamento das disciplinas [quando se fala nesse conceito], embora se tenham por base os seus conhecimentos. (...) e, para além disso, “este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade”. Neste sentido, é então importante desenvolverem-se práticas integradoras, com vista ao alargamento de uma visão contextualizada do processo de ensino e da aprendizagem.

### **1.2.7. Relato de Estágio 7**

Na turma do 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico observei uma situação em sala de aula que marcou positivamente o meu estágio profissional, pois um professor é também um educador.

Certa manhã, a professora descobriu que um aluno não tinha procedido bem em relação a umas cartas de coleção. O aluno não teve uma atitude correta, pois mentiu. Os colegas da turma repararam na mentira e criticaram-no. Toda a turma se sentiu “confiante” porque estavam todos juntos a criticar apenas um colega que tinha cometido uma falha grave.

Nessa altura, a professora interveio como mediadora de uma discussão que se tornaria de grandes proporções, caso não intervisse diretamente. Durante a resolução, desta situação de conflito a professora teve um discurso seguro e assumiu um papel objetivo.

Em primeiro lugar, ouviu os principais intervenientes. Não permitiu que falassem de forma abrupta, mas sim com calma, de modo a que os alunos compreendessem tudo o que tinha acontecido.

O aluno que estava a ser acusado de ter ficado com as cartas que não eram suas começou a ter um comportamento revoltante, no sentido de passar a mensagem que ninguém o compreendia. Este aluno tentou passar a ideia de que era o verdadeiro injustiçado.

A professora, assumiu a resolução desta situação tão incomodativa para a turma. Clarificou, que o aluno A tinha agido de forma incorreta, mas que a restante turma devia

ter um comportamento adequado à situação, não acusando o colega. Explicou que é fácil acusarmos alguém quando temos a maioria das pessoas do “nosso lado” e quando a outra pessoa está sozinha. Disse que não devem ter esse comportamento, porque um dia mais tarde podemos ser nós a estarmos numa situação idêntica e não gostaríamos de estar sozinhos. Acrescentou um ditado popular “Não faças aos outros, o que não gostarias que fizessem a ti”, que se adequa a esta situação.

Contudo, a professora teve o cuidado de explicar que não quis dizer que a turma devia ter apoiado a atitude incorreta do colega, mas que em vez de apontarem duras críticas, com maledicência o podiam ter feito de forma educada e cooperante.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Cada professor terá sempre a função de educar. Essa função revela-se mais importante, do que tantas outras, porque educar é “uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 38). Aprendizagens, quer sejam elas do ponto de vista dos conhecimentos formais/científicos, ou do domínio das atitudes e dos valores, inserindo-se este último no “saber-se” [e “saber-estar”] (atitudes e valores)” (Félix, 1998, p. 48), estes que são os pilares da Educação segundo a UNESCO.

O professor na sala de aula assume vários papéis, mas nesta situação assume aquele que considero mais importante. Segundo Pacheco (1999) existem quatro modelos de ensino: os modelos de processamento de informação, os modelos pessoais, os modelos de interação social e os modelos condutistas.

Todos eles são importantes no processo de ensino dos alunos. Perante esta situação a inferência recai sobre o modelo pessoal. O mesmo autor assume “o professor como conselheiro e facilitador do desenvolvimento pessoal do aluno” (p.163). O professor ajuda na formação pessoal e social dos seus alunos e tem muitas vezes o papel de gestor de conflitos.

Proporcionando situações de comunicação e debate, sendo que a comunicação, decorrendo de interações sociais, não é entendida apenas como um meio de transmissão de uma mensagem, mas sobretudo como uma forma de debate e partilha de compreensões sobre um assunto, entre os vários intervenientes (Belchior, 2003). O professor assume um papel regulador e moderador (Pereira, 2002). Assim, a discussão é realmente um aspeto essencial do trabalho em sala de aula, baseada “na interação oral ativa entre o professor e o aluno ou entre os alunos na sala de aula a propósito de

uma situação-problema, questão ou uma troca de ideias com a aprendizagem ativa e participação de todos” (Vieira & Vieira, 2005, p.23).

Assim, nesta experiência de ensino aprendizagem, a professora conseguiu plenamente “Educar para a Cidadania”, pois promoveu a compreensão e o entendimento de conceitos como o respeito, a tolerância, a cooperação, a amizade, a democracia e a liberdade, entre outros, educando assim para a diversidade (Ribeiro, 2003).

O principal objetivo de um professor será sempre o de ajudar a que os seus alunos sejam adultos mais justos, mais solidários e mais respeitadores. Devemos sempre promover a harmonia em sala de aula, para que, um dia mais tarde, sejam os próprios alunos a fomentar a paz e o bom convívio entre todos.

### **1.2.8 Relato de Estágio 8**

Este relato de estágio refere-se a uma atividade realizada por mim na área do Conhecimento do Mundo com um grupo de crianças de 4 anos. As atividades foram planeadas e pensadas de acordo com o tempo que tinha disponível para desfrutar e tentar ensinar os conteúdos propostos

A planificação desta atividade está presente no segundo capítulo deste relatório.

Comecei a atividade criando uma situação de *suspense...pois* dentro de uma caixa fechada tinha um pedaço de lã sem ter sido processada, lã retirada diretamente da ovelha. Solicitei que as crianças mexessem e sentissem o cheiro da lã. Uma criança teceu o seguinte comentário: - Cheira a terra! Outra criança, referiu, utilizando o sentido do tato: - A lã é fofa!

Questionei as crianças, promovendo assim o pensamento inferencial, sobre como pensam que a lã foi parar dentro da caixa. As crianças expuseram algumas ideias.

Posteriormente, projetei uma imagem de uma ovelha a pastar e coloquei questões às crianças: - “Que animal vês na imagem?”; “O que poderá estar a fazer o animal?”; “Em que sítio está a ovelha?” “De que se alimenta a ovelha?”. As crianças responderam ordenadamente e muitas estavam mesmo entusiasmadas.

As crianças puderam visualizar dois vídeos muito curtos, um sobre como se faz a tosquia às ovelhas e um outro de como se transforma a lã (produto bruto) em lã processada. Durante os vídeos fui colocando algumas questões sobre o que estavam a observar.

Neste momento da atividade as crianças exploraram a diferença de textura entre o algodão e a lã. Puderam mexer à vontade nos pedaços de lã e de algodão que lhes dei para as mãos.

Para avaliar, rudimentarmente, se a atividade surtiu efeito na aprendizagem das crianças, chamei algumas delas para colocarem dentro de um cesto as roupas que pensavam que eram feitas de lã e noutra cesto roupas que não eram feitas de lã. As crianças fizeram a separação/correspondência correta.

Para finalizar a atividade, entreguei a cada criança uma representação de uma ovelha com uma mola personificada com os seus nomes.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Embora já menos marcada por práticas centradas no ensino tradicional, na Área do Conhecimento do Mundo, verificam-se ainda práticas com foco na transmissão de conceitos, o que contrasta com as características desta área, que tudo possui para ser experimental, dinâmica e sensorial, alimentando e estimulando a curiosidade das crianças. Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Couceiro (2007) defendem que a educação em ciência deve partir das vivências e interesses das crianças e ser iminentemente prática.

Assim, e por concordar com esta perspectiva construtivista da educação, procurei que esta atividade proporcionasse uma aprendizagem significativa, em que a criança constrói o seu conhecimento, mas também que esta, desde cedo, desenvolva as suas próprias ideias acerca do mundo que a rodeia, a partir do ambiente onde está integrada.

A situação inicial possibilitou a ativação dos conhecimentos prévios das crianças, que resultam da sua vivência pessoal e social, sendo estes pontos de partida para a construção da aprendizagem, valorizando os conhecimentos de cada uma. Uma vez identificados esses conhecimentos, “cabe depois à escola valorizar, reforçar, ampliar, e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo, a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas”. (ME, p.101). Também neste sentido, Pereira (1992, p.90), salienta que é importante “identificar as concepções alternativas das crianças e determinar as ligações necessárias entre o que elas já sabem e o que se pretende ensinar”.

Esta atividade revelou-se profícua pois é também essencial fomentar a partilha de ideias e proporcionar “experiências relevantes e oportunidades de diálogo de modo a que a construção de significados possa emergir” (Arends, 1995, p. 4). Tal se constatou ao longo da atividade e também no momento de consolidação e aplicação dos

conhecimentos, ao fazerem a correspondência com as peças de roupa corretamente, demonstrando que a aprendizagem se revelou significativa.

### 1.2.9. Relato de Estágio 9

O relato que de seguida apresento corresponde a uma aula do 1.º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Disciplina de Matemática, por mim lecionada. Após regressarmos do momento de higiene e de retorno à calma na sala de aula com os alunos sentados nos respetivos lugares, eu comecei por mostrar um saco com vários produtos, entre eles: uma camisa, um perfume, uma carteira, um *tablet*, um bilhete de avião de Lisboa para Paris, um secador do cabelo e um livro. Os alunos fizeram uma estimativa do preço que teria gasto com cada um daqueles produtos. Reparei que os alunos tiveram alguma dificuldade em responder a este meu pedido.

Continuei a aula com a apresentação do símbolo do euro (€) e expliquei a razão dos dois traços na horizontal. Os alunos ficaram a perceber que esses dois traços significam igualdade e a estabilidade da moeda.

A pares, os alunos tiveram a oportunidade de colocar as réplicas das moedas e das notas por ordem crescente (figura 2). Cada par tinha uma moeda de 1 cêntimo, 2 cêntimos, 5 cêntimos, 10 cêntimos, 20 cêntimos, 50 cêntimos, 1 € e 2 € uma nota de 5 €, de 10 €, de 20 €, de 50 €, de 100 €, de 200 €, de 500 € e tinham que as colocar em cima da mesa por ordem crescente.



*Figura 2 – Réplicas de moedas e notas.*

Depois desta atividade, explorei com os alunos a relação do cêntimo com o euro, os alunos puderam transmitir algumas associações, tais como: ter 100 cêntimos é igual a termos 1 €, que ter cinco moedas de 20 cêntimos é igual a ter uma moeda de 1 €, entre tantas outras associações possíveis.

A proposta que apresentei, logo a seguir, consistiu em criar situações de compra e venda de produtos. Com a criação de uma situação imaginária os alunos “compravam” e “vendiam” os produtos apresentados no início da aula. Os produtos tinham o preço

marcado e os alunos, através das réplicas das moedas e notas “compravam” um produto ou vários. Nesse caso, realizavam operações de soma e de subtração. Os alunos mostraram muita alegria sempre que conseguiam fazer as compras corretamente e recebiam o troco estando, por isso, animados e interessados.

A aula terminou com a arrumação do material e com um enorme sorriso no rosto dos alunos e com imensa vontade de continuarem a “brincar” às compras.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Esta aula foi sujeita a uma reunião de avaliação com a professora titular, as colegas de estágio e os professores da equipa de supervisão, pois segundo Caldeira et al. (2017) “no processo de supervisão, o supervisor e o formando aprenderão, ensinarão e desenvolverão no sentido de melhorarem as suas práticas” (p.51). Nessa reunião manifestei algum desapontamento comigo própria por não ter conseguido atingir os meus objetivos apesar da aula ter uma banca para venda de produtos, ter um fio condutor, material e procedimentos adequados.

Um dos aspetos que considero não ter sido o melhor foi a minha falta de experiência e de assertividade com o tema, pois sendo uma aula sobre o dinheiro coloquei o foco noutros aspetos irrelevantes para o que se pretendia, entre eles, a união europeia, as capitais...

Ao entregar a cada aluno as notas do sistema monetário português todas dispostas por ordem crescente presas por um clip, os alunos não tiveram qualquer dificuldade quando lhes foi solicitado que as colocassem por essa ordem. Os próprios alunos comentaram entre eles: “O que temos mesmo de fazer?”, “Isto já está por ordem”. Nesse momento, devia ter improvisado rapidamente e tornar os exercícios mais desafiantes, uma vez que isso gerou alguma indisciplina na sala de aula.

Quando recorri à banca de venda de produtos e para não perder o controlo da turma que estava desejava de “ir às compras” não permiti nem dei oportunidade aos alunos de poderem realizar situações de faz de conta, tendo sido muito controladora. Outro aspeto que me foi apontado foi a inadequada gestão do tempo e o pouco raciocínio matemático desenvolvido.

Considero que consegui estabelecer uma boa relação com os alunos, contudo não soube aproveitar a vontade de quererem participar na aula de forma genuína o que vai contra às boas práticas educativas defendidas por Estanqueiro (2010).

Posso agora referir que esta aula ao contrário do que possa parecer foi bastante importante para o meu desenvolvimento profissional. De acordo com as autoras atrás

referidas, com a sua ajuda e a reflexão que realizei consegui identificar os problemas decorrentes da minha prática, analisá-los e encontrar estratégias para os resolver.

Assim, a procura do aprimoramento e da melhoria em conjunto será um caminho para a construção profissional que pretendo percorrer, ao longo do meu percurso enquanto profissional da educação, pois “não se inova sozinho” (Perrenoud, citado por Leite & Fernandes, 2010, p. 200).

Como futura docente devo ser reflexiva e consciente na minha avaliação e devo também acreditar que as críticas construtivas que recebi foram para o meu bem e foi com humildade que as aceitei e integrei por forma a melhorar o meu desempenho.

### **1.2.10. Relato de Estágio 10**

Na sala do 3.º Ano com 26 alunos lecionei uma aula na disciplina de Português sobre o grau dos adjetivos. O grau superlativo absoluto sintético nos adjetivos bonita e pequeno, referindo apenas os sufixos mais simples, “*íssima*” e “*íssimo*”.

Após saudar os alunos, a professora titular e as professoras da equipa de supervisão comecei a aula com a leitura de uma frase: “O girassol é uma flor bonita.”, projetada no quadro interativo. De seguida, solicitei a colaboração de um aluno para classificar morfossintaticamente a palavra “bonita”. O aluno em questão respondeu: - “...bonita é um adjetivo, género feminino, número singular, grau normal. Validei a resposta como correta.

Por forma a solicitar uma observação mais atenta por parte dos alunos segurei duas flores na mão, um jacinto de cor vermelha e um girassol amarelo e promovi um breve diálogo para apurar as concepções prévias dos alunos e ainda rever os conteúdos anteriormente lecionados pela professora titular da turma, sobre o grau comparativo dos adjetivos. Pedi a um aluno que elaborasse uma frase utilizando o grau comparativo de superioridade tendo em conta a altura das duas flores. O aluno disse: “O girassol é mais alto do que o jacinto.” Aceitei a resposta como correta e coloquei a outro aluno o desafio de elaborar uma frase utilizando o grau comparativo de inferioridade com o adjetivo bonito. O aluno sugeriu: “O girassol é menos bonito do que o jacinto.”.

Revi também o grau superlativo relativo de superioridade e o grau superlativo relativo de inferioridade com frases projetadas no quadro interativo. “O girassol é a flor mais bonita desta jarra” e “O girassol é a flor menos bonita deste jardim.”.

Expliquei aos alunos que íamos aprender outro grau dos adjetivos. O grau superlativo absoluto sintético e que o utilizamos quando não restam dúvidas sobre o adjetivo que se atribui e que é composto apenas por uma palavra, ou seja, forma-se somente com o adjetivo no grau normal e junta-se um sufixo. Através da projeção de

um *powerpoint* expliquei a transformação implícita na formação do grau superlativo absoluto sintético com o sufixo “*íssimo*” e “*íssima*”.

Propus alguns exercícios, oralmente. Os alunos tiveram de construir o grau superlativo absoluto sintético dos adjetivos *amigo* e *amargo* e de contruir uma frase com esses adjetivos já no grau superlativo absoluto sintético. Esta exploração oral tornou-se bastante funcional e fluuiu de forma natural, uma vez que os alunos tinham bastante presente os conteúdos.

No final da aula, através de uma proposta de trabalho, os alunos aplicaram o grau superlativo absoluto sintético aos adjetivos: alta, forte, original e belo.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Optei por iniciar a aula com a projeção de uma frase no quadro interativo por saber que este tipo de estratégia funciona como sendo uma boa ferramenta de trabalho.

Silveira-Botelho (2009) afirma que o recurso às novas tecnologias e a sua inclusão nos planos curriculares contribuirão para um melhor desempenho escolar dos alunos e por consequência um maior sucesso escolar. Posto isto, as crianças atualmente vivem e crescem rodeadas de recursos tecnológicos e caberá ao professor recorrer a estes de forma equilibrada. Também Carvalho (2000) defende que as novas tecnologias constituem poderosas ferramentas educativas, tornando as aulas mais interativas e motivando os alunos para a aprendizagem.

Em virtude de ter recorrido ao suporte *Powerpoint*, os alunos mostraram-se mais atentos à explicação da transformação na formação do grau superlativo absoluto sintético.

Na parte da promoção da comunicação oral consegui estabelecer um diálogo permanente com a turma apelando à memória e aos conhecimentos adquiridos anteriormente.

Os momentos de revisão de conteúdos revelam-se sempre importantes. Desta forma, a revisão de conteúdos, recorrendo à exploração oral e visual (comparação dos tamanhos das flores), permitiu que os alunos recordassem com mais facilidade os conteúdos. Assim, a participação ativa e, sobretudo, assertiva neste momento da aula permitiu constatar uma revisão que facilitou a consolidação (com compreensão) do conteúdo.

O conhecimento da gramática e a sua aplicação no nosso dia-a-dia contribuem, de acordo com Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) no capítulo das metas curriculares no domínio da gramática referem que os alunos devem ter “conhecimento das propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e

do seu comportamento sintático. (...). Mais concretamente no ponto três, é proposto que os alunos sejam capazes de “identificar os graus dos adjetivos e proceder a alterações de grau.

Apesar deste parâmetro ser trabalhado num 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico verifiquei que os alunos desta turma revelam conhecimentos avançados para o seu ano de escolaridade.

Na sua maioria, realizaram a proposta de trabalho com facilidade, pelo que, concluo que foi uma primeira abordagem do tema bem conseguida.

Termo este capítulo referindo que durante a sua elaboração aprendi muito e constatei que as observações e as reflexões quer das minhas práticas quer de outros docentes e colegas contribuíram para melhorar o meu percurso profissional.

# **Capítulo 2**

## Planificações

## **2.1. Descrição do Capítulo**

Este capítulo tem presente a fundamentação teórica no que refere a planificações no ensino. As oito planificações apresentadas, foram implementadas em contexto escolar, durante o período de estágio.

As primeiras quatro planificações são referentes à Educação Pré-Escolar, enquanto as restantes são direcionadas para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, este capítulo contém planificações da Área do Conhecimento do Mundo, da Área da Expressão e Comunicação, no que refere ao Domínio da Expressão Oral e Abordagem à Escrita e ao Domínio da Matemática.

Neste capítulo estão inseridas as planificações relativas ao 1.ºCiclo, designadamente, na Disciplina de Português, da Matemática e do Estudo do Meio.

## **2.2. Fundamentação Teórica**

As planificações são necessárias para que um educador/ professor consiga orientar as suas práticas profissionais. Neste capítulo pretende-se refletir sobre as estratégias utilizadas.

O ciclo – observar, planificar, intervir, refletir e avaliar (Estrela, 1994) – repetiu-se inúmeras vezes no contexto da prática pedagógica. Ao longo deste Estágio Profissional foi sempre proposto pelas professoras da equipa de supervisão e pelos orientadores cooperantes fazer planificações para todas as atividades/aulas propostas. Desta forma, isso ajuda-nos a ter uma atitude mais responsável sobre a prática educativa. Como refere Pacheco (1999) no processo de ensino/aprendizagem o professor/educador questiona-se sobre que ensinar? (objetivos); o que ensinar? (conteúdos); como ensinar? (metodologia); quando, o que e como avaliar (avaliação). Todos estes elementos didáticos correspondem à planificação.

O ato de planificar o trabalho letivo começou a fazer parte da minha rotina de trabalho e a tornar-se fundamental para a minha ação educativa. A planificação é a “previsão da ação a desenvolver na qual se fazem escolhas/opções e se estabelecem prioridades” (Diogo, 2010, p. 34). Neste sentido, a planificação orienta a ação futura e é um instrumento imprescindível para a ação educativa, pois “prever significa

simultaneamente imaginar o futuro e prepará-lo: prever é já agir” (Fayol, citado por Diogo, 2010).

A obtenção do saber para Marc (1995) corresponde ao fruto de uma acumulação de sobreposições e de conexões entre diferentes níveis de conhecimentos frequentemente integrados na ação. Cada situação pedagógica tem sempre em consideração os saberes anteriores do aluno, pois o conhecimento é feito através de sobreposições e conexões com o anteriormente aprendido.

Em conclusão e explanando Gregory e Chapman (2002), citados por Ferreira (2017, p.25) a “planificação das atividades por níveis de complexidade crescente, utiliza a metodologia denominada instrução por patamares, para que todos os alunos possam experimentar o sucesso”. Esse será sempre o principal objetivo de um educador/professor, que todos as suas crianças alcancem o sucesso.

## 2.3. Planificações

### 2.3.1. Planificação da Atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

No quadro 4 esta descrita uma atividade realizada com crianças de 4 anos.

Quadro - 4 Planificação da Atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Área/ Domínio: Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Hora	Componentes/Conteúdos	Estratégias	Recursos
14h30	Comunicação oral;  Linguagem oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Iniciar a atividade recorrendo à memória, sobre os frutos que abordamos hoje;</li> <li>✓ Sentar a crianças nas almofadas, em 3 filas, como se fossem assistir a um filme no cinema;</li> <li>✓ Projetar a história audiovisual “A Maria Castanha” de Maria Isabel Mendonça Soares;</li> <li>✓ Finalizar a atividade com perguntas sobre a história que acabaram de ouvir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vídeo;</li> <li>✓ Projetor;</li> <li>✓ Colunas de som;</li> <li>✓ Computador;</li> </ul>
15h30			

Plano sujeito a alterações.

Esta atividade estava inserida num dia em que “frutos secos”, era o tema principal. Antes desta atividade, as crianças deste grupo aprenderam a identificar vários frutos secos, através da visão, tato e paladar.

Nesta atividade, começo por identificar a temática da aula e relaciono -a com que tinham aprendido na atividade anterior. Pacheco (1999), na introdução de cada atividade aproveita-se para referir a temática da aula, recuperar e relacionar os conhecimentos da anterior.

Para justificar a organização do espaço e colocar as crianças como se estivesse num cinema sustento com a afirmação de Ruivo (2009 p. 358) em que sugere que “a orgânica de sala de aula é um factor que poderá ser inibidor ou acelerador de dificuldades. As estratégias usadas na sala de aula devem ser dinâmicas, inovadoras, interactivas, fazendo do aluno um elemento essencial da sua própria aprendizagem.”

Durante a prática profissional foi sempre incutido pelas educadoras/professoras o uso de várias estratégias para que as atividades/aulas se tornem mais motivadoras e dinâmicas. Seguindo esse princípio optei, nesta atividade de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita para crianças com quatro anos a utilização de meios informáticos, pois, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.67) “constitui também um recurso para o acesso a diferentes tipos de texto e informações.” O facto de ouvirem uma contadora de histórias através de um recurso informático, promove a diversidade de leitura e desperta a curiosidade das crianças. Citando os mesmos autores p. 71 “o papel do/a educador/a é fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita.”

Ao longo da atividade, verifiquei que a maioria das crianças se sentia envolvida com a história, com os olhos arrebatados postos na tela e sempre em silêncio. O que demonstrou o seu grande interesse pela história.

No final da atividade reparei no elevado entusiasmo das crianças ao responderem às questões colocadas, por mim. Esse facto, demonstra que as crianças gostaram da história e que a linguagem foi acessível à compreensão das mesmas.

Ao longo do estágio constatei que as crianças adoram ouvir histórias. Segundo Teixeira (2002), “a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos, constitui um dos momentos privilegiados de interação afetiva permitindo, em simultâneo a emergência de comportamentos de leitura” (p. 122). Penso ter contribuído para o enriquecimento do vocabulário e do imaginário das crianças.

## 2.3.2. Planificação da Atividade no Domínio da Matemática

No quadro 5, está representada uma atividade realizada num grupo de crianças com 5 anos.

Quadro 5 - Planificação da Atividade no Domínio Matemática

Área/Domínio: Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática			
Hora	Componentes/Conteúdos	Estratégias	Recursos
10h50	Números e Operações: ✓ Resolver problemas,	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Iniciar a aula com a distribuição do material;</li> <li>✓ Relembrar algumas regras de utilização do material,</li> <li>✓ Fazer algumas questões sobre o mesmo;</li> <li>✓ Ensinar a construção da lareira;</li> <li>✓ Estabelecer questões que desenvolvam o cálculo mental.</li> <li>✓ Arrumar o material.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Caixas com o 3.º e 4.º Dom de Froebel;</li> <li>✓ Material não estruturado.</li> </ul>
11h10			

Plano sujeito a alterações.

As crianças desta sala estão familiarizadas com o material manipulativo. Estes materiais são usados com bastante frequência pela educadora titular. Na educação pré-escolar, os materiais didáticos desempenham um papel importante, permitindo a concretização de ideias mais abstratas. Foi essencial o recurso a diversos materiais manipuláveis, trabalhados em contexto educativo, uma vez que deram mais sentido e sustentabilidade às tarefas e facilitaram a aprendizagem de temas nas diferentes áreas de conhecimento. Sustentando esta ideia, Fernandes (1994) menciona que as crianças precisam de construir significados a partir de experiências diversificadas no mundo real e com o recurso a suportes materiais, de preferência materiais que fazem parte do seu quotidiano ou material não estruturado.

As crianças enunciaram algumas regras do material e manusearam com cuidado. Para realizarem a construção da lareira, executaram passo a passo, de acordo com as indicações que eu referi. À medida que se construiu a lareira num modelo maior, as crianças, nos seus lugares executavam a construção deles. Durante a construção as crianças demonstravam muita alegria por conseguirem seguir as orientações que eu mencionava.

Ao longo destas experimentações também foi gratificante observar a ajuda entre as crianças e o empenho destas “em trocas cooperativas com outras, que [surgiam] a partir da exploração do material, iniciada primeiramente por elas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.151).

Quando a construção estava concluída comecei por realizar algum cálculo com as crianças. Primeiramente, com o auxílio de material não estruturado, uns livros em miniatura, realizei algumas operações de subtração. Por exemplo: “Em cima da lareira tinha 7 livros, a minha mãe arrumou 2 livros no meu quatro. Quantos livros ficaram em cima da lareira?”

A criança teve oportunidade de realizar esta operação, recorrendo ao material não estruturado.

Para finalizar esta atividade realizei alguns exercícios de cálculo mental, por forma a aumentar o grau de dificuldade e elevar o nível de aprendizagem.

### 2.3.3. Planificação da Atividade na Área do Conhecimento do Mundo

No quadro 6 está planificada uma atividade para os 3 anos, sobre a água.

Quadro 6 – Planificação da Atividade na Área do Conhecimento do Mundo

Área: Conhecimento do Mundo			
Hora	Componentes/Conteúdos	Estratégias	Recursos
14h          14h30	Conhecimento do mundo físico e natural:  A água	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sentar as crianças, em semicírculo, nas almofadas;</li> <li>✓ Iniciar a aula evidenciando uma maquete com <i>suspense</i>;</li> <li>✓ Pedir a uma ou mais crianças, que venham destapar a maquete e que vejam o que estava escondido;</li> <li>✓ Perguntar às crianças o que observam na maquete;</li> <li>✓ Explicar a viagem que as gotas de água fazem com a ajuda da maquete e de vários exemplos do estado da água;</li> <li>✓ Perguntar às crianças como pensam que esta viagem é feita e referir que a grande força para que esta viagem aconteça é o sol.</li> <li>✓ Exemplificar estado sólido, estado líquido, estado gasoso.</li> <li>✓ Finalizar a aula com algumas questões conclusivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Almofadas;</li> <li>✓ Maquete do ciclo da água,</li> <li>✓ Cubo de gelo;</li> <li>✓ Água quente numa panela;</li> <li>✓ Água num recipiente transparente;</li> </ul>

Plano sujeito a alterações.

No início da atividade coloquei as crianças sentadas em semicírculo, para que de mais de perto conseguisse comunicar com elas e conseguisse criar um ambiente

mais próximo. Concordando ainda com Arends (1995), a disposição em semicírculo encoraja a participação e possibilita tanto a realização de trabalho individual como colaborativo, criando, ao mesmo tempo, um ambiente favorável à aprendizagem.

No início da atividade, considero bastante importante, ter começado com uma situação de *suspense*, desta forma as crianças revelam mais interesse pela temática que iria abordar. A capacidade de deslumbramento, também pode conduzir a que a atividade tenha sucesso perante as crianças. Também este aspeto motivacional é realçado por Proença (1990) ao afirmar que “a motivação, entendida como fonte de sustentáculo da atividade do aluno, necessita de ser constante ao longo do processo de ensino” (p. 40).

De seguida, comecei por questionar as crianças sobre o que observavam, de maneira, a conseguir chegar aos conhecimentos prévios do grupo. A cada questão colocada havia muita avidez por darem a resposta. Pelo que, reparei que o grupo, nesta temática, estava muito bem desenvolvido e já tinha alguns conhecimentos sobre o mesmo, ainda que pouco trabalhados.

Para explicar o ciclo da água, utilizei o método de o dizer como se fosse uma história de uma viagem. Através das histórias as crianças criam uma maior proximidade ao seu mundo do imaginário e, por sua vez, a aprendizagem torna-se mais interessante e motivadora para elas.

Ao longo dessa história fui interagindo com as crianças, com a água nos diferentes estados. Quando falei sobre a água em estado líquido, permiti que as crianças sentissem a água, como habitualmente fazem nas suas tarefas diárias, quando a bebem e quando a usam na sua higiene, por exemplo.

Entre outras estratégias de descoberta, devem privilegiar-se as atividades experimentais ou práticas ainda que na forma de demonstração, pois as crianças captam melhor os dados quando estes são obtidos através da ação. Este princípio norteou as minhas práticas, proporcionando este tipo de atividades que possibilita fazer a “ligação entre pensamento e ação que permitem a aprendizagem de excelência” (Sá, citado por Sousa, 2012, p. 21).

Quando referi a água no estado sólido, passei pelas crianças uma “*couvete*” de gelo, para que o grupo pudesse sentir o gelo, posteriormente também puderam observar como a água fica quando congela, com três dimensões.



por criar uma atividade em que as crianças conseguissem explorar sensorialmente, criando um ambiente motivador e estimulante para a criança.

Quando questiono as crianças sobre como a lã apareceu dentro da caixa, pretendo desenvolver nas crianças a capacidade de raciocínio e de causa-efeito. Como defende Pereira (2002), o decorrer de qualquer atividade e a sua riqueza enquanto instrumento de concetualização depende, entre outros fatores, do modo como o educador interage com as crianças. A forma como o educador questiona as crianças e promove o seu raciocínio revela-se bastante importante para a aquisição de conhecimentos.

Após esta intervenção projetei uma imagem de uma ovelha num prado muito verde e a comer. As crianças com esta imagem puderam dizer os seus conhecimentos prévios sobre a temática abordada. Um aspeto fundamental em cada início de atividade é saber o que as crianças já conhecem e dar-lhes oportunidade para se exprimirem. Nesse seguimento, as crianças disseram-me como se chamava o animal que estavam a observar, o que este come habitualmente e que produto nos pode fornecer. Senti muito agrado, por parte das crianças, em abordar este tema. Senti que tinham sentimentos positivos por este animal, ainda que sentisse que o contacto com este animal, não acontece frequentemente.

De seguida, assistiram a dois vídeos sobre a tosquia, a limpeza, a escovagem e o tratamento da lã. Durante essa visualização ia questionando sobre o que estavam a observar e qual o objetivo de cada processo e a sua importância.

No sentido de tornar a atividade mais dinâmica torna-se necessário mudar a estratégia e com esse sentido despertei as crianças para o sentido do tato, para que sintam a diferença entre a lã e o algodão. Explorar todos os sentidos na educação pré-escolar torna as atividades mais completas e mais interativas, apelando, assim, ao lado sensorial das crianças, de modo a proporcionar a experimentação de “algo mais do que brinquedos plásticos, que têm uma atracção sensorial reduzida (...) e também uma ambiência com materiais versáteis e variedade em termos de texturas e de vistas.” (Post & Hohmann, 2004, p.115).

Ao pedir às crianças que selecionem as peças de algodão e as peças de lã está a haver implicitamente uma aviação sobre as diferenças entre estas, o que proporcionou às crianças terem a perceção de diferentes texturas.

O facto de as crianças virem fazer a seleção e ir perguntado a todo grupo se concordam faz com que todas as crianças ponderem de que material é feita a peça de roupa.

A atividade terminou com a distribuição de uma réplica de uma ovelha numa mola com o nome de cada criança, como recordação daquela atividade e para se lembrarem do que aprenderam com a mesma.

### 2.3.5. Planificação da Aula da Disciplina de Matemática

No quadro 8 está presente uma planificação de uma aula para o 1.º ano, no Domínio da Matemática.

Quadro 8 – Planificação da Aula da Disciplina de Matemática.

Área/Domínio: Domínio da Matemática			
Hora	Componentes/Conteúdos	Estratégias	Recursos
14h	✓ Volume: Capacidade;	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Começar a aula com a noção de que todos os corpos ocupam espaço;</li> <li>✓ Mostrar um garrafão de água e uma garrafa pequena de água;</li> <li>✓ Explicar a capacidade através dos exemplos apresentados;</li> <li>✓ Comparar a diferentes capacidades de diferentes recipientes, através da experimentação com água;</li> <li>✓ Terminar a aula a regar as plantas do jardim escola com a água utilizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Água;</li> <li>✓ Garrafa de água;</li> <li>✓ Garrafão de água;</li> <li>✓ Recipientes com diferentes capacidades;</li> </ul>
15h			

Plano sujeito a alterações.

Comecei por perguntar aos alunos se eles ocupam espaço, se eu ocupo espaço, se a professora ocupa espaço... Num tom lúdico e de descoberta comecei por perguntar que objetos ocupam espaço. Até que a turma chegou à conclusão que todos os objetos ocupam espaço.

Para conseguirem perceber melhor os diferentes volumes, mostrei um garrafão de água, de 5 litros e uma garrafa de água de 33 cl, ambos vazios. O recurso a objetos próximos da realidade dos alunos estimula o pensamento matemático pois “a aprendizagem da matemática inclui sempre vários recursos. Os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1.º ciclo” (ME, 2007, p. 9). Questionei: “Qual é que ocupa mais espaço?” “Qual terá mais volume?”

Da minha parte, houve a “necessidade de questionar consecutivamente os alunos, de forma a pô-los a trabalhar e a incentivá-los a explicar oralmente o raciocínio subjacente às respostas dadas” (Carvalho & Silvestre, 2010, p. 154). Com a ajuda deste questionamento, conseguiram expor e defender as suas ideias e conhecimentos, construindo conhecimento.

Os alunos deram o seu palpite sobre com que garrafa o garrafão enchia mais rápido, se não houvesse mais nenhuma variante. Através da água, os alunos puderam tirar as suas próprias conclusões. Experimentaram com uma garrafa de 0,33 cl e com uma garrafa de 0,5 l. Confirmaram que era com a garrafa de 0,5l que o garrafão enchia mais rápido. Através desta experimentação, os alunos verificaram que a garrafa de 0,5 l tem maior capacidade do que a dos 0,33cl.

Nesta atividade pudemos comparar também a garrafa de 0,5 l com um jarro de água e verificámos que essa jarra levava de quantidade duas garrafas de 0,5 l, ou seja, 1 l.

Nesta atividade, os alunos foram “capazes de aprender”, desenvolvendo as suas potencialidades e capacidades, transmitindo à professora, aos colegas e a mim aquilo que pensaram e fizeram, de forma a que eles próprios se sentiram confiantes e autónomos no processo de aprendizagem. Mediante situações deste tipo, o professor tem de mostrar ao aluno que confia “nas suas capacidades e na sua capacidade de realização efetiva” mostrando-lhes que “acreditar em nós mesmos é um grande passo para ter sucesso” (Sanches, 2001, p. 64).

Durante esta atividade foram várias as questões dos alunos, sobre o volume e houve a necessidade de explicar a diferença entre volume e capacidade.

No final da aula, depois das experiências com água, fomos regar as plantas da escola. Com esta medida reforcei a importância de não se desperdiçar água e que a água é um bem essencial à vida. Neste sentido, houve interdisciplinaridade com a matemática e o estudo do meio.

## 2.3.6. Planificação da Aula da Disciplina de Português

No quadro 9 está esplanada a planificação do Domínio de Português, sobre o texto poético, na sala do 2.º Ano.

Quadro 9 – Planificação da Aula da Disciplina de Português

Área/Domínio: Domínio da Português			
Hora	Componentes/Conteúdos	Estratégias	Recursos
10h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto poético</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Iniciar a aula interligando-a com a anterior e escutar o som de um animal (vaca);</li> <li>✓ Realizar com os alunos a leitura do poema “A Vaca” de Sidónio Muralha (previamente distribuído);</li> <li>✓ Esclarecer na mesma alguma dúvida de vocabulário ou de compreensão;</li> <li>✓ Projetar o texto em prosa trabalhado em sala de aula anteriormente;</li> <li>✓ Comparar o texto distribuído com o texto que está projetado;</li> <li>✓ Explicar o que é o texto poético;</li> <li>✓ Ler e confirmar as características do texto poético através de etiquetas que alguns alunos têm escondidas na sua mesa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Folha com o poema;</li> <li>✓ Computador e projetor;</li> </ul>
11h		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar no poema: o verso e a estrofe;</li> <li>✓ Indicar e ensinar o nome de algumas estrofes (se houver tempo);</li> <li>✓ Interligar esta aula com a da colega.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Etiquetas com características do texto poético;</li> <li>✓ Lápis</li> </ul>

Plano sujeito a alterações.

Dionísio (1993), defende que o texto se deve assumir como elemento central e basilar da aula. Nas minhas aulas, utilizei sempre o texto como ponto de partida para as mesmas. Nesta planificação recorri ao texto poético por se tratar de um poema que serve de exemplo a um dos principais objetivos da poesia que é promover prazer na leitura e “alimentar o gosto pela sonoridade” (Duke, Purcell-Gates, Hall & Tower, citados por Sim-Sim & Viana, 2007, p. 13). Para Sim-sim (2009), a estratégia global para a compreensão da leitura, em termos organizativos, assenta em três fases fundamentais: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Assim, a aula iniciou-se com um momento de pré-leitura e motivação para a leitura de acordo com a autora anteriormente referida na forma de um estímulo auditivo, com o som de uma vaca a mugir. Coloquei este som para captar a atenção dos alunos, fazendo subtilmente uma aproximação ao texto, e para dar também uma indicação sobre o tema da aula.

Seguidamente, questionei as crianças sobre o som que estavam a ouvir e de que animal se tratava.

Já na fase de leitura, li em voz alta o poema de Sidónio Muralha, “A Vaca”, em que o poema já tinha sido previamente distribuído para que os alunos pudessem

acompanhar a mesma. Gomes (1991, p. 129) defende que o professor tem o papel de “motivador, facilitador, de exemplo (...) da leitura” e nesse sentido, realizei a leitura modelo.

Posteriormente, quatro alunos também leram o poema em voz alta, para treinar a leitura e a projeção de voz. Esta prática revela-se muito comum, no entanto e por ter tempo limite apenas leram estes quatro alunos em voz alta. Noutra ocasião, outros alunos terão a mesma oportunidade. Esta estratégia contribui para melhorar problemas como a timidez e a vergonha perante a turma.

De seguida, já numa fase de pós-leitura, perguntei aos alunos sobre alguma dúvida de vocabulário ou de compreensão, aspeto muito relevante para a compreensão textual. Também no decorrer do diálogo acerca do poema, e concordando com Giasson (2000), preoquei-me em diversificar o tipo de questões a colocar à turma, apostando em perguntas que desenvolvessem a capacidade de reflexão crítica, a imaginação e que estimulassem o desejo de os alunos partilharem as suas opiniões.

Magalhães (2008, p. 358) refere que “aquando do seu crescimento, a criança merece que lhe seja possibilitada a hipótese de aceder a textos que lhe permitam um primeiro encontro com um outro mundo (por sinal, bem similar ao dela), fictício, imaginativo – o literário.”

No decorrer desta aula, ainda foi possível realizar a comparação de um texto em prosa (trabalhado por mim, anteriormente) com este texto poético. Através desta comparação os alunos conseguiram chegar às características do texto poético. A interação de procurar por baixo das mesas, essas mesmas características, também suscitou muito interesse pela temática abordada.

No poema previamente distribuído, os alunos puderam identificar o verso e a estrofe.

Finalizei a aula com a referência que quando a estrofe é composta por cinco versos, tem o nome de quintilha e quando a estrofe tem quatro versos chama-se quadra.

No decorrer do estágio constatei que a maioria dos alunos trazia livros para a escola e nos intervalos pediam-me para eu ler com eles. Livros esses que pertenciam ao Plano Nacional de Leitura (PNL).



Para tornar a aula mais próxima dos alunos questionei-os sobre os animais herbívoros que conhecem. Com esta questão pretendia que os alunos ganhassem novamente a palavra e intervissem ativamente. Foram dizendo alguns nomes de animais herbívoros e, nesse seguimento, expliquei que os animais herbívoros são animais que pertencem ao 2.º nível trófico e é assim o 1.º consumidor.

Auxiliando com imagens de animais projetadas no quadro interativo, os alunos, puderam compreender como se formam as cadeias alimentares e que relação alimentar tinha cada animal em relação aos produtores. Tornou-se necessário esclarecer que as cadeias alimentares são constituídas por presas e predadores. Que o mundo animal funciona sempre pela luta da sobrevivência, em contraste com o que acontece com os humanos que frequentemente, vão ao supermercado para se conseguirem alimentar, mas ainda assim, existem pessoas que caçam por lazer e outras que caçam por necessidade de alimento.

Neste seguimento, os alunos visualizaram um vídeo de uma leoa atrás do alimento, uma gazela. Os alunos torciam para que a gazela se salvasse e a verdade é que a gazela conseguiu fugir. Com estas observações dos alunos, senti a necessidade de reforçar que o mundo animal é natural a alimentação desta forma, que os animais agem por instinto, por fome. É natural quando sentem fome que ataquem outros animais, pela sua própria sobrevivência ou para alimentação das suas crias.

Ao fim de algum tempo de estarem sentados nos seus lugares, pensei que para melhorar a aula, deveria mudar os alunos de espaço, para que a aprendizagem fosse mais efetiva. Distribui imagens de animais pelos grupos, que formei e entendi heterogéneos, onde cada aluno tinha uma imagem que colava à sua frente. Lopes e Silva (2011) recordam que os alunos em trabalho de grupo devem efetivamente saber esperar pela sua vez, falar num tom de voz baixo, elogiar os outros, partilhar os materiais, encorajar os colegas, comunicar de forma clara ou escutar ativamente os outros, entre outros aspetos relevantes.

De facto, o trabalho em grupo é ainda bastante escasso nas salas de aula, embora haja evidências que este potencia as aprendizagens. Para Vygotsky (2007), o aluno aprende melhor em cooperação e interação com outros indivíduos, quando inserido em contextos sociais diversificados, que promovam a interação entre pessoas com histórias sociais, culturas, interesses, vivências e conhecimentos diferentes. Para isso, é necessário criar grupos de trabalho heterogéneos, incluindo pares mais capazes com o intuito de ajudar os pares menos capazes, progredindo assim no seu processo de aprendizagem. De acordo com Arends (1995), a possibilidade que o professor dá

aos seus educandos de concretizar trabalhos em grupos ou em pares é muito importante, uma vez que desencadeia aprendizagens de sucesso através da partilha de conhecimentos. Esta abordagem exige um grande empenho por parte do professor, mas é uma estratégia eficaz para que os alunos sejam vistos “como seres livres e colaborativos com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 17).

Assim, a atividade começou com os alunos sentados no coreto, um espaço coberto no recreio. Chamei um aluno que tivesse como imagem um ser produtor e pedia a colaboração de outros alunos para criarem a cadeia alimentar com, pelo menos, três níveis tróficos, promovendo o diálogo e a interação entre a turma. A tomada de decisões é muito importante, para tornar os alunos mais autónomos nas suas decisões.

Esta colaboração envolveu negociação, diálogo, comunicação e, como referi, a tomada de decisões em conjunto. Roldão (2007) refere que o trabalho cooperativo e de colaboração se estrutura “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (p. 27).

Os alunos foram tentando criar as suas próprias cadeias alimentares, através de muito diálogo entre eles e de ponderação dos resultados. Como as escolhas, por vezes, não eram simples senti a necessidade de ajudar pontualmente, nalguns casos.

Ao fim de algum tempo, os alunos foram capazes de me apresentar as suas ideias de constituição de cadeias alimentares e estavam muito entusiasmados com a atividade e com vontade de apresentar as suas soluções. A aula terminou com alegria pelo sucesso da apresentação das cadeias alimentares.

### **2.3.8. Planificação da Aula da Disciplina de Matemática**

O quadro 11 é referente a uma aula do 4.º Ano, na disciplina de Matemática.

Quadro 11 - Planificação da Aula da Disciplina de Matemática.

Área/Domínio: Domínio da Matemática			
Hora	Componentes/Conteúdos	Estratégias	Recursos
10h10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Volume: - Medições de volumes em unidades cúbicas;</li> <li>• Problemas - Problemas de vários passos relacionando medidas de diferentes grandezas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Distribuir caixas de <i>Cuisenaire</i>;</li> <li>✓ Pedir aos alunos que enunciem algumas regras de utilização do material;</li> <li>✓ Fazer a construção de uma réplica da caixa;</li> <li>✓ Fazer questões relacionando: volume e capacidade;</li> <li>✓ Estabelecer questões de cálculo mental com grau crescente de dificuldade.</li> <li>✓ Terminar a aula com a arrumação do material.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barras do <i>Cuisenaire</i>;</li> </ul>
10h30			

Plano sujeito a alterações.

Comecei a aula por distribuir as caixas do material *Cuisenaire* e pedir aos alunos a sua colaboração para essa tarefa. Solicitei que alguns alunos enunciassem algumas regras do material, principalmente para a aula correr bem e não haver interrupções desnecessárias.

Esta aula surgiu no seguimento de aula de Estudo do Meio, em que abordei o tema das dunas. Como fiz uma experiência sobre as dunas, a ação do vento sobre as mesmas, o recipiente para a areia foi uma caixa grande transparente. Através da utilização dessa caixa, sugeri que os alunos fizessem uma construção de uma réplica da caixa, com o material *Cuisenaire*. Com este exercício pretendi iniciar o volume e explicar que todos os corpos ocupam espaço, com esta atividade tornou-se necessário estabelecer a diferença entre volume e capacidade isto porque a compreensão dos conceitos de grandeza e medida e “a exploração de situações ligadas a medidas de várias grandezas constituem também aprendizagens essenciais neste ciclo”. (ME, 2007, p. 22).

Propus então o “preenchimento de volumes por empilhamento de objectos de igual volume contando as unidades necessárias” (ME, 2007, p. 27). Como cada aluno tinha feito a sua réplica da caixa, comecei por ir perguntando que peças tinha utilizado para fazerem uma caixa paralelepípedica. Fiz várias questões sobre o volume e que volume tinha cada caixa. Os alunos respondiam de acordo com a caixa que tinham à sua frente. Para esclarecer o conceito de capacidade, usaram o mesmo recipiente, correspondente às várias unidades de medida e estabeleceram as relações correspondentes.

Tentei ainda fazer uma abordagem, ainda de que de forma breve, por ser a primeira abordagem a este tópico matemático, e fizemos oralmente um exercício de reconhecimento da correspondência entre o decímetro cúbico e o litro e ainda a relação entre as unidades de medida de capacidade com as unidades de medida de volume.

Promovi também o cálculo mental para tentar trabalhar o cálculo no abstrato, pois com as construções à frente estava a ser um exercício simples para realizar com o 4.º ano. Deste modo, considerei fundamental promover o desenvolvimento do cálculo mental nas crianças, uma vez que é uma competência imprescindível no quotidiano de qualquer cidadão, facilitando muitas tarefas do dia-a-dia, como uma simples ida ao supermercado. De facto, o cálculo mental deve ser bastante trabalhado, havendo “inúmeras razões que justificam a sua utilização” (Fernandes, 2006, p.6). Tornei a aula e a aprendizagem mais aliciante por estar sempre a criar sempre novas situações de cálculo.

Em jeito de conclusão, as diversas planificações que realizei ao longo do estágio contribuíram para a minha formação pois tive que as pensar de acordo com a turma, o programa curricular, o espaço, a duração, entre outros aspetos, sem nunca esquecer que devia ser flexível sempre que necessário e dessa forma conseguir alterar o que estava planificado.

# **Capítulo 3**

## **Dispositivos de Avaliação**

### **3.1. Descrição do Capítulo**

Este capítulo incide sobre e a pertinência da avaliação formativa entre os 3 e os 10 anos de idade. Apresento quatro atividades com respetivas análises, avaliações e respetivas conclusões. O objetivo é contemplar as aprendizagens dos alunos, as atitudes e capacidades na realização das atividades e das propostas de trabalho.

Os primeiros dispositivos de avaliação foram realizados na Educação Pré-Escolar. O primeiro dispositivo a um grupo de crianças com 3 anos e o segundo realizado a um grupo de crianças com 5 anos.

Os dois últimos dispositivos de avaliação são referentes ao primeiro ciclo: um foi aplicado numa turma do 2.º ano e, o último dispositivo, a uma turma de 3.º ano.

### **3.2. Fundamentação Teórica**

Durante a preparação deste capítulo fui refletindo sobre a importância da avaliação na Educação Pré-Escolar e o no 1.º Ciclo do Ensino Básico. De uma forma geral posso referir que conduziu a uma forte reflexão. Assim, o fim último da avaliação é o sucesso dos alunos, que eles aprendam e evoluam.

Na Educação Pré-Escolar e conforme se pode ler na Circular n.º 4/2011

“A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. A avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação.” (p.1)

Assim, a observação que o educador faz no quotidiano da criança é fundamental e deve ser vista preferencialmente como formativa para a criança, no sentido de ela ser “protagonista” da sua aprendizagem e que tome consciência da mesma, deste modo é importante que a avaliação assente “na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens.”( idem, p.1)

Para a maioria dos autores nesta área a avaliação formativa deve ser um “instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador”.

Ao longo dos últimos tempos, o conceito avaliação tem sido um dos aspetos do processo de ensino-aprendizagem mais refletidos e investigados. “Tal realce tem o seu fundamento, já que se assume hoje que é a partir da avaliação que as decisões educacionais deverão ser tomadas” (Ferreira & Santos, 2000, p. 59).

De acordo com Borràs (2001), a avaliação tem registado uma evolução ao longo do século XX. “De certas visões mais quantitativas e parciais passou-se para uma perspectiva mais qualitativa e integral que tenta ter presentes os múltiplos âmbitos e dimensões do conteúdo ou da pessoa a avaliar. Esta evolução produziu-se paralelamente a uma visão mais global da educação” (p. 232). Também neste sentido, Figueiredo (2002) realça que avaliação deve “ajudar a detectar as dificuldades de aprendizagem, os desajustes do processo educativo, de modo a proporcionar a cada aluno, o programa de estudos que lhe seja mais adequado” (p. 1).

Para além deste aspeto, e concordando com Ferreira e Santos (2000), “avaliar pretende-se que seja um momento incorporado no acto de ensinar e aprender, parte integrante do que se passa na sala de aula” (p. 62). Para Borràs (2001), a avaliação deve assumir-se como contínua, uma vez que prevê a observação sistemática do processo ensino-aprendizagem; como coerente e imprescindivelmente diversificada em função do aluno, do conteúdo que se trata, da forma como se utiliza, e ainda, como global e integradora, uma vez que dela fazem parte todos os conteúdos, conceptuais, procedimentais e de atitude.

Resumidamente, Segundo Valadares e Graça (1998), avaliamos para melhorar a aprendizagem. Assim, avaliar é essencialmente formar, ou seja, é conduzir o aluno para que este aprenda mais e melhor uma vez que, a avaliação existe para promover o sucesso educativo.

De acordo com Fernandes (2008) é difícil encontrar uma definição de avaliação que seja consensual e cuja a aplicabilidade seja a mesma no universo das escolas. Este autor defende que a avaliação “se reduz a pouco mais de que a aplicação de testes e a atribuição de uma classificação em períodos determinados” (p.57). Nesta perspetiva, a avaliação não é mais do que classificar, seleccionar e certificar apenas os conhecimentos dos alunos excluindo a participação dos mesmos nos elementos de avaliação. Urge alterar este género de avaliação de molde a contribuir para a formação de cidadãos mais proactivos, equilibrados e conscientes.

No que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, como se pode contemplar no Despacho Normativo n.º 1-F/2016 (artigo 9.º) constatamos que “A avaliação interna das aprendizagens, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola, compreende as seguintes modalidades de avaliação: a) Diagnóstica; b) Formativa; c) Sumativa.” Assim, quanto às modalidades da avaliação, e concordando com Figueiredo (2002), elas são distintamente três: diagnóstica, formativa e sumativa. Na prática educativa utilizam-se estas formas de avaliação em função do momento e da pertinência da sua aplicação.

É essencialmente no início de novas aprendizagens que se utiliza a avaliação diagnóstica. Isto não significa que este tipo de avaliação só se utilize no início no ano letivo pelo contrário, pode e deve ser utilizado quando se inicia um novo conteúdo até porque, “a avaliação diagnóstica tem como objectivo averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (Figueiredo, 2002, p. 32).

Quanto à avaliação formativa, esta é uma avaliação contínua e que está sempre presente em todo o processo de ensino-aprendizagem.. No entender de Figueiredo (2002), “As características da avaliação formativa fazem dela, um instrumento poderoso para se conseguir sucesso na aprendizagem, permitindo adoptar, atempadamente, medidas de correcção ou introduzir estratégias alternativas” (p. 85).

Relativamente à avaliação sumativa, antes de tudo, esta diferencia-se, da avaliação diagnóstica e da formativa, sobretudo pela intenção e pelos objetivos. No entender de Pais e Monteiro (1996) “a avaliação sumativa constitui sempre um balanço final, um balanço de resultados finais de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado” (p. 49). Diz-se que é um balanço final, na medida em que se os objetivos forem atingidos pode passar-se à etapa seguinte.

Na avaliação torna-se necessário dar feedback ao aluno relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, de forma a fornecer a informação necessária para o ajudar a ultrapassar as dificuldades. O *feedback* deve ser preferencial à tarefa, pois quando o *feedback* se dirige principalmente à criança/ ao aluno o seu efeito é tendencialmente negativo, não favorecendo o aperfeiçoamento da produção do aluno tal como defende Santos (2008). Ainda assim, não podemos esquecer da importância

do elogio a quem executou a tarefa. No estudo da mesma autora, esta revela que quem é elogiado apresenta maior motivação na realização de tarefas posteriores.

Para existir sucesso também é fundamental que “os procedimentos de avaliação devam ser sempre adaptados aos objetivos que a instrução pretende alcançar, e é sempre importante que os professores recolham informação de avaliação que seja válida e fiável.” (Arends, 1995, p.401).

Na avaliação, o educador/professor titular do grupo/ turma assume um papel muito importante, mas nesta intervenção não é o mais importante, pois na perspectiva construtivista, a criança/ o aluno tem o papel central na aprendizagem e a avaliação constitui uma parte da aprendizagem. Deste modo, a tarefa do educador/ professor é a de ajudar a criança/aluno a construir interpretações e a encontrar pontos de ligação entre os conhecimentos que deve dominar com aqueles que já possui, tendo conexão também com as suas próprias vivências e experiências. (Serpa,2010).

Para realizar a avaliação dos dispositivos que de seguida apresento, recorri à escala de Likert (1934, adaptado de Santos, 2011), que está no quadro 12.

*Quadro 12 – Escala de Likert*

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

Em jeito de reforçar a importância da avaliação e a necessidade da mesma ser realizada o educador/professor deve atender a diversas estratégias de recolha de informação, recorrendo a diversas técnicas e instrumentos de avaliação adaptando-os ao objetivo dessa avaliação. Apresento de seguida os dispositivos de avaliação que considere mais pertinentes.

### **3.3 Avaliação da Atividade do Domínio da Matemática**

#### **3.3.1. Contextualização da Atividade**

A presente atividade foi proposta a um grupo de 17 crianças com 3 anos. A atividade pretende consolidar o conceito de número através da correspondência da quantidade de imagens ao número que a quantidade de imagens representa.

As crianças resolveram a atividade sem qualquer intervenção da minha parte, nem da educadora titular.

#### **3.3.2. Descrição dos Parâmetros e dos Critérios de Avaliação**

A proposta de atividade do Domínio da Matemática (anexo 1) tem como objetivo verificar se as crianças são capazes de associar o número à quantidade correta e se são capazes de pintar as imagens dentro do limite. Os critérios de avaliação são:

- Liga corretamente 4 números à quantidade de imagens;
- Liga corretamente 3 números à quantidade de imagens;
- Liga corretamente 2 números à quantidade de imagens;
- Liga corretamente 1 número à imagem;
- Não responde;

Através desta atividade é possível avaliar a capacidade das crianças em conseguirem pintar dentro dos limites dos desenhos. Quanto aos critérios:

- Pinta respeitando os limites de 10 - 15 imagens;
- Pinta respeitando os limites de 5 - 9 imagens;
- Pinta respeitando os limites de 1 - 4 imagens;
- Não pintou.

No quadro 13 apresento os Parâmetros e Critérios de Avaliação do Domínio da Matemática.

Quadro 13 – Parâmetros e Critérios de Avaliação do Domínio de Matemática.

Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotações	Cotações
1. Associar o número à quantidade	1.1. Liga corretamente 4 números à quantidade de imagens;	7	7
	1.2. Liga corretamente 3 números à quantidade de imagens;	6	
	1.3. Liga corretamente 2 números à quantidade de imagens;	4	
	1.4. Liga corretamente 1 número à imagem;	2	
	1.5. Não responde.	0	
2. Motricidade fina	2.1. Pinta respeitando os limites de 10 - 15 imagens;	3	3
	2.2. Pinta respeitando os limites de 5 - 9 imagens;	2	
	2.3. Pinta respeitando os limites de 1 – 4 imagens;	1	
	2.4. Não pintou.	0	
	Total		10

### 3.3.3. Apresentação e Análise de Resultados

Na figura 3 está representado o resultado da Avaliação da Atividade do Domínio da Matemática resultante da análise do anexo 2.

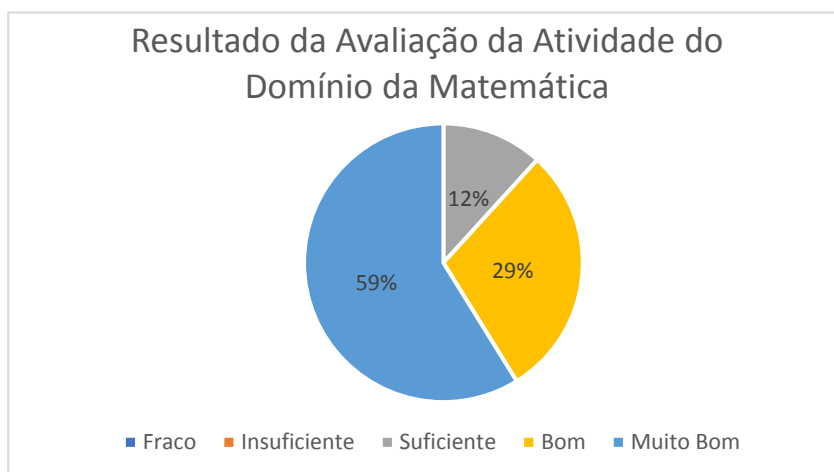


Figura 3 – Resultados da Atividade no Domínio da Matemática

Numa primeira abordagem é logo evidente que foi uma atividade positiva com ausência de classificações negativas. As classificações de Suficiente obtidas por apenas duas crianças (A e K) referem-se ao facto de estas terem apenas associado corretamente 4 números à quantidade de imagens e de não terem feito uma pintura adequada. Com estas crianças, no dia seguinte, debruçaria a minha atenção sobre elas, no sentido de colmatar esta dificuldade, sem que as outras crianças reparassem. Enquanto atribuía alguma tarefa ao restante grupo ficaria com aquelas duas crianças rodeadas de alguns objetos da sala de aula, lápis de cor, palhinhas, bonecos, almofadas. Ia solicitando que estas duas crianças me entregassem 3 bonecos, 5 palhinhas, 1 lápis de cor, entre outros. Neste sentido, ia trabalhando estas crianças no reconhecimento da quantidade. Uma vez, que o principal objetivo desta atividade era a associação correta do número à quantidade.

Nesta atividade algumas crianças que não conseguiram obter Muito Bom por não terem as imagens bem coloridas. Apenas seis crianças obtiveram a pontuação máxima, no que respeita à pintura (B, C, D, E, F e N). Com isto posso concluir que talvez fossem muitos elementos para colorir, ou que não disponibilizei o tempo necessário.

Numa próxima atividade tenho de ter em conta a motivação das crianças na pintura de imagens mais apelativas e talvez em menor quantidade.

### **3.4. Avaliação da Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

#### **3.4.1. Contextualização da Atividade**

Esta atividade foi realizada com crianças com 5 anos e pretende avaliar se estas são capazes de reconhecer a palavra «Rato». Para a concretização desta atividade a criança tem de conhecer as letras e o seu som, para que, sejam capazes de ler a palavra Rato e posteriormente façam o preenchimento do espaço.

Esta proposta de atividade foi realizada num grupo que tinha 25 crianças. Está presente no anexo 3.

### **3.4.2. Descrição dos Parâmetros e dos Critérios de Avaliação**

A atividade do Domínio da Expressão Oral e Abordagem à Escrita avalia as crianças na realização da tarefa verificando se estas, são capazes de ler a palavra rato e assinalar na tabela. Com a realização desta atividade concluímos se as crianças conseguem ler a palavra «rato» ou não. Os critérios de avaliação são:

Leitura da palavra:

- Identifica a palavra na totalidade;
- Identifica apenas as vogais;
- Identifica as consoantes;
- Não identificou.

Através da realização desta atividade na Educação Pré-Escolar também é possível certificar a compreensão das crianças na informação que lhes é transmitida. Neste sentido, torna-se possível avaliar se pintaram a imagem do rato presente na atividade. Os critérios de avaliação são:

- Pinta a imagem do rato sem sair dos limites;
- Pinta a imagem do rato e sai dos limites;
- Não pinta a imagem do rato.

No quadro 14 apresento os Parâmetros e Critérios de Avaliação da Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 14 – Parâmetros e Critérios de Avaliação da Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotações
1. Leitura	1.1. Identifica a palavra “Rato” na tabela	5	5
	1.2. Identifica apenas as vogais na tabela	3	
	1.3. Identifica as consoantes na tabela	2	
	1.4. Não identifica	0	
2. Motricidade fina	2.1 Pinta a imagem do rato sem sair dos limites	5	5
	2.2 Pinta a imagem do rato e sai dos limites	3	
	2.3. Não pinta	0	
	Total		10

### 3.4.3. Apresentação e Análise dos Resultados

Na figura 4 podemos observar os resultados da Atividade no Domínio da Matemática.

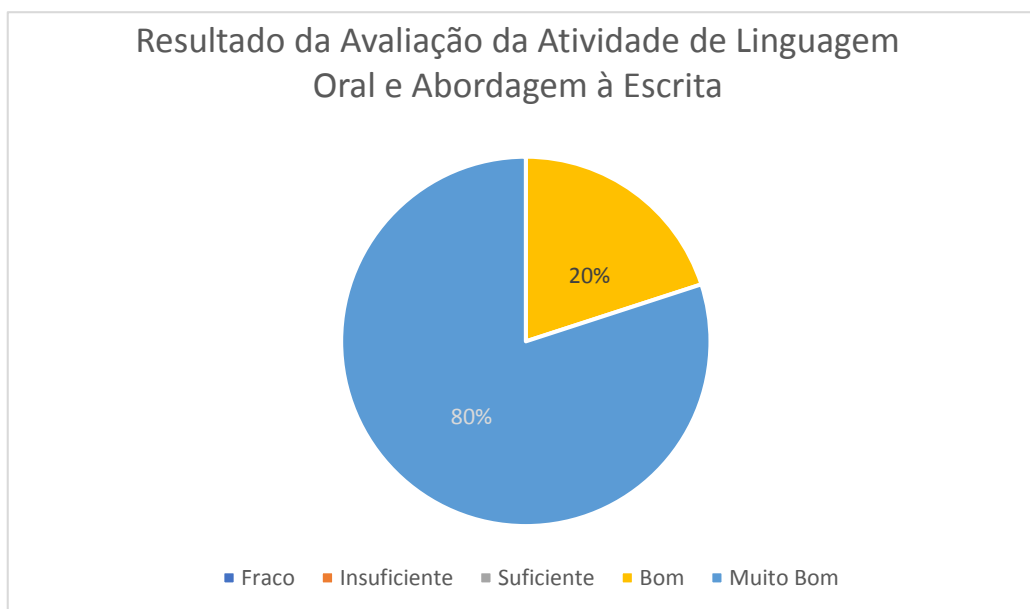


Figura 4 – Resultados da Atividade de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Após a análise da grelha de avaliação (anexo 4) obteve-se o gráfico. Neste constata-se que os resultados são bastante satisfatórios pois 80 % das crianças obtiveram a classificação máxima. Nesse sentido, leva-me a refletir em dois aspetos: um deles em que talvez esta atividade tenha sido um pouco desadequada, de acordo

com o nível de aprendizagem do grupo ou o segundo aspeto, talvez a aprendizagem durante a atividade revelou ter sido bem explicada e explorada por parte das crianças.

Apenas 4 crianças (D, L, O e Q) não conseguiram encontrar a totalidade da palavra “Rato” na sopa de letras. Todos os outros alunos não sentiram qualquer dificuldade e 1 criança não pintou o desenho do rato. Com as 4 crianças que não encontraram a totalidade da palavra, no dia seguinte poderia realizar uma atividade com letras móveis. As crianças teriam de encontrar as letras para escreverem a palavra “rato” e outros dissílabos para desenvolver a capacidade leitora e trabalhar a destreza óculo-manual.

### **3.5. Avaliação da Atividade da Área Estudo do Meio**

#### **3.5.1. Contextualização da Atividade**

A atividade foi desenvolvida numa turma de 2.º Ano com 24 alunos e tinha como objetivo verificar se a compreensão dos conteúdos e respetiva identificação dos setores da roda dos alimentos, utilizando a produção escrita.

Durante a aula mostrei a roda dos alimentos e esclareci os diferentes tamanhos dos setores.

#### **3.5.2. Descrição dos Parâmetros e Critérios de Avaliação**

A proposta de trabalho referente ao Domínio de Estudo do Meio (anexo 5) pretende verificar se os alunos foram capazes de identificar corretamente o nome dos setores da roda dos alimentos. Os critérios de avaliação são, os seguintes:

- Identifica colando corretamente os 7 setores da roda dos alimentos;
- Identifica colando corretamente de 6 a 5 setores da roda dos alimentos;
- Identifica colando corretamente de 4 a 3 setores da roda dos alimentos;
- Identifica colando corretamente 2 setores da roda dos alimentos;
- Identifica colando corretamente 1 setor da roda dos alimentos;
- Não identifica;

Neste parâmetro pretende-se avaliar a correção escrita.

- Escreve corretamente o nome de 6 a 7 setores da roda;
- Escreve corretamente o nome de 4 a 5 setores da roda;
- Escreve corretamente o nome de 1 a 3 setores da roda dos alimentos;
- Não escreveu.

No quadro 15 apresento os parâmetros, critérios e cotações da proposta.

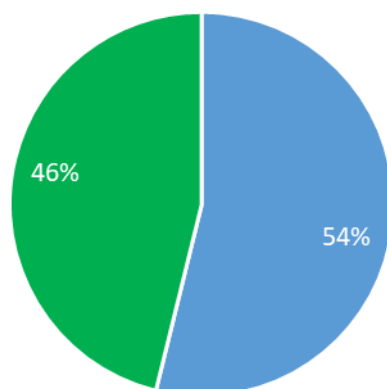
Quadro 15 – Parâmetros e Critérios de Avaliação da Área de Estudo do Meio.

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotações
1.Reconhecimento dos setores da roda dos alimentos	1.1. Identifica colando corretamente os 7 setores da roda dos alimentos	5	5
	1.2. Identifica colando corretamente 6 a 5 setores da roda dos alimentos	4	
	1.3. Identifica colando corretamente 4 a 3 setores da roda dos alimentos	3	
	1.5. Identifica colando corretamente 2 setores da roda dos alimentos	2	
	1.6. Identifica colando corretamente 1 setor da roda dos alimentos	1	
	1.7. Não identifica	0	
1. Produção escrita	2.1. Escreve corretamente o nome de 6 a 7 setores da roda	5	5
	2.2. Escreve corretamente o nome de 4 a 5 setores da roda	3	
	2.3. Escreve corretamente o nome de 1 a 3 setores da roda dos alimentos	2	
	2.4. Não escreve nenhum setor	0	
	Total		10

### 3.5.3. Apresentação e Análise de Resultados

Na figura 5 apresento o resultado da Avaliação da Atividade da Área do Estudo do Meio, numa turma de 2.º Ano, com 26 alunos.

### Resultado da Avaliação da Atividade da Área do Estudo do Meio



■ Fraco ■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito Bom

*Figura 5 – Resultados da Avaliação da Atividade de Estudo do Meio.*

Esta atividade tinha como objetivo avaliar a identificação dos setores da roda dos alimentos e a produção escrita dos alunos. A partir da análise da grelha de avaliação (anexo 6) resulta o seguinte gráfico, podemos concluir que a mesma se revelou ter bastante sucesso. Havendo 46% da turma com classificação de Muito Bom e 54% da turma com Bom. Concluímos que os alunos de toda a turma tiveram sucesso no primeiro parâmetro. As pequenas imprecisões estão na produção escrita que também foi tida em consideração na realização desta atividade.

Metade da turma escreveu com alguns erros os setores da roda dos alimentos. Dois alunos desta turma (o aluno P e Q), escreveram apenas corretamente de 1 a 3 setores sem erros ortográficos. Com o aluno P e Q, no dia seguinte faria um exercício ortográfico para colmatar alguns erros.

Ainda assim, considero que a taxa de sucesso na produção escrita foi elevada.

Numa turma de 24 alunos, metade escreveu corretamente o nome dos sete setores da roda dos alimentos. Em suma, a atividade estava adaptada à turma em questão.

## **3.6. Avaliação da Atividade da disciplina de Português**

### **3.6.1. Contextualização da Atividade**

A presente atividade foi realizada numa turma de 3.º Ano com 25 alunos.

Na aula sobre o grau dos adjetivos, no final, os alunos realizaram uma proposta de trabalho sobre o grau superlativo absoluto sintético para sistematizar o conteúdo aprendido.

A proposta apresentada continha exercícios com o sufixo que a professora tinha ensinado durante a aula.

No final da aula, a professora corrigiu os exercícios na proposta de trabalho.

A proposta (anexo 7) terminou com a correção dos exercícios.

### **3.6.2. Descrição dos Parâmetros e dos Critérios de Avaliação**

A proposta de trabalho apresentada do domínio do Português, pretendeu verificar se os alunos eram capazes de construir o grau superlativo absoluto sintético com o sufixo – íssimo/ - íssima. Os critérios de avaliação aplicados foram:

- 1.1. Forma corretamente o grau superlativo absoluto sintético em 3 frases.
- 1.2. Forma corretamente o grau superlativo absoluto sintético em 2 frases.
- 1.3. Forma corretamente o grau superlativo absoluto sintético numa frase.
- 1.4. Não respondeu.

Com esta proposta de trabalho também avalei a produção escrita, para certificar se os alunos eram capazes de escrever corretamente. Quanto aos critérios:

- 2.1. Cria uma frase, sintaticamente correta e com o adjetivo no grau superlativo absoluto sintético;
- 2.2. Cria uma frase incoerente e com o adjetivo no grau superlativo absoluto sintético;
- 2.3. Não respondeu.

No quadro 16 apresento a grelha de avaliação da atividade aplicada.

Quadro 16 – Parâmetros e Critérios de Avaliação da Atividade Português.

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotações
1. Formação do grau superlativo absoluto sintético	1.1. Forma corretamente o grau superlativo absoluto sintético em 3 frases	6	6
	1.2. Forma corretamente o grau superlativo absoluto sintético em 2 frases	4	
	1.3. Forma corretamente o grau superlativo absoluto sintético numa frase	2	
	1.4. Resposta incorreta	0	
2. Produção escrita	2.1. Cria uma frase, sintaticamente correta e com o adjetivo no grau superlativo absoluto sintético	4	4
	2.2 Cria uma frase incoerente e com o adjetivo no grau superlativo absoluto sintético	2	
	1.2. Resposta incorreta	0	
	Total		10

### 3.6.3. Apresentação e Análise de Resultados

Na figura 4 apresento os resultados da atividade da área do português, na turma do 3.º ano, resultante da análise do anexo 8.

## Resultado da Avaliação da Atividade da Área do Português

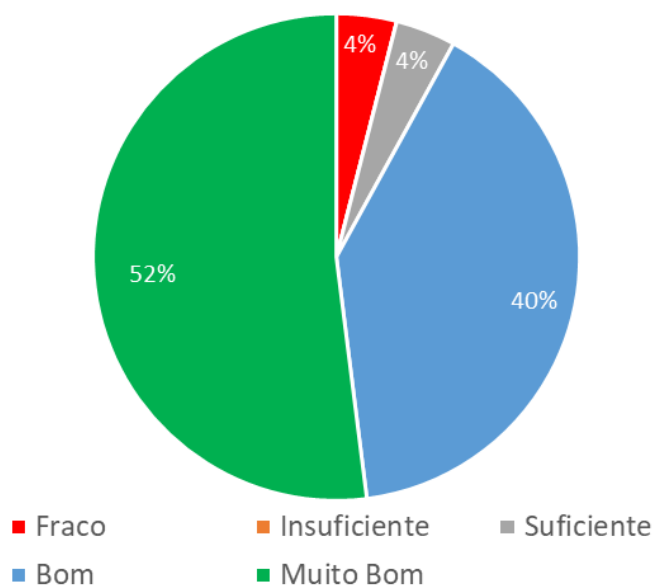


Figura 6 – Resultados da Avaliação da Atividade de Português

O objetivo desta análise de resultados é a avaliação da estratégia de ensino do grau superlativo absoluto sintético com o sufixo *-íssimo* e *-íssima*.

Tal como mostra o gráfico, 52% obtiveram a classificação de Muito Bom, 40% tiveram Bom como classificação final da atividade e 4% concluíram a atividade sendo atribuída a classificação de Suficiente e os outros 4% obtiveram Fraco.

Ao longo da correção dos exercícios pude verificar que a falha principal era a falta de concordância de género, no segundo exercício, realizavam o exercício como se fosse pedido para colocar o adjetivo “*bela*” no grau superlativo relativo absoluto sintético. De destacar os alunos A, D, N, U e X.

No dia seguinte, com esta turma poderia fazer um trabalho para identificação do género de várias palavras.

Em suma, com estes resultados, é possível concluir que a atividade teve sucesso perante a avaliação da tarefa realizada pelos alunos.

Termino, referindo que o balanço deste capítulo foi positivo, enriquecedor, preparou-me um pouco mais para criar ferramentas e instrumentos de avaliação. Dar e receber o feedback quer das crianças quer das docentes também foi muito gratificante

e pertinente, o que explica um pouco o sucesso dos resultados obtidos nos dispositivos de avaliação.

Durante o estágio também observei as crianças nas Áreas de Expressão Motora e no recreio e posso inferir que esses momentos contribuíram para eu fazer uma avaliação das crianças e do seu comportamento.

Nas Áreas de Expressão Artística, Dramática e Musical tive oportunidade de observar momentos importantes realizados junto das crianças apesar desse feedback nem sempre ter sido relacionado com a parte acadêmica e emocional das mesmas.

# **Capítulo 4**

Proposta de Projeto Final

“O Coração juntinho à Razão”

## 4.1. Introdução do trabalho de projeto

Este capítulo destina-se à apresentação de um trabalho de projeto que foi pensado para ser aplicado e desenvolvido com crianças cujas idades podem estar compreendidas entre os 3 e os 10 anos.

O mesmo será implementado na escola com a colaboração dos docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, os não docentes e os restantes colaboradores. Sendo que numa fase posterior, se pretende que a família e a comunidade se envolvam no mesmo.

O projeto intitulado “O coração juntinho à razão” surgiu da necessidade de promover as relações interpessoais entre as crianças, entre estas e os adultos que a rodeiam, por forma a melhorar o ambiente e contribuir para o sucesso escolar. Um tema sobre as sensações e emoções é transversal a todos os anos de escolaridade e a todas as áreas do saber. Por considerar que se trata de um tema pouco trabalhado em contexto escolar achei pertinente debruçar-me sobre ele.

Paul Ekman Group (2014, citado por Ruivo, Pereira, Caldeira & Boaventura (2017) defendem que

Uma das formas de compreender o comportamento humano, é perceber a linguagem corporal associada à comunicação verbal e especificamente ao comportamento da face humana e respetivos significados emocionais. Presentemente é defendida a importância de reconhecer expressões faciais das emoções, para a compreensão das relações interpessoais, gestão intrapessoal e para o desenvolvimento da inteligência emocional e empatia

De acordo com Pinto (2001), as emoções são experiências subjetivas que incluem a pessoa na sua totalidade, a mente e o corpo. São um conjunto de reações complexas despoletadas por um estímulo ou pensamento e envolvem reações orgânicas e sensações pessoais. Este projeto torna-se bastante rico, pois interliga as Ciências Naturais e as Ciências Humanas e Sociais. Assim sendo, achei importante considerar que ambas contribuem para a formação de um cidadão crítico, auxiliando-o na compreensão do mundo e nas suas transformações, tornando-o participativo e parte integrante do Universo. Os conhecimentos e métodos desta área contribuem para a ampliação das elucidações sobre os fenómenos da natureza, para os diferentes modos de intervenção e, ainda, para a assimilação de diversas formas de utilizar os recursos naturais.

O projeto pode ser aplicado dos 3 aos 10 anos em articulação com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e com as Metas Curriculares de Estudo do Meio para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em seguida, irei refletir sobre a forma como as crianças interpretam as sensações e a capacidade de as verbalizar, sendo estas consideradas por vários autores o ponto de partida para a construção da experiência e do saber. Um outro aspeto diz respeito ao papel do educador/professor e da família.

Para terminar irei reunir um conjunto de propostas didáticas sobre a temática abordada, direcionando-as para a Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

**Palavras – chave:** Sensações; Emoções; Projeto; Propostas Didáticas.

## **4.2. Enquadramento Curricular e Fundamentação Teórica**

Este trabalho de projeto tem por base algumas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Metas Curriculares do Estudo do Meio e Programa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. As Orientações Curriculares para a Educação de Infância são diretrizes para que os educadores orientem a sua prática. Indo ao encontro da minha temática e de acordo com Silva et al (2016, p.63) pretende –se que as crianças saibam “reconhecer e nomear diferentes (...) sensações e sentimentos (...) conhecer alguns aspectos do ambiente natural e social” e assumindo que “os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético”) nesse sentido apresentarei umas propostas de atividades.

No que diz respeito aos conhecimentos a adquirir no 1.º Ciclo, a minha proposta pode direcionar-se para um grupo de alunos do 2.º Ano. Os objetivos enquadram-se no Bloco 1 – Conhecimento de Si Mesmo. Baseando-se na Organização Curricular e Programa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico os alunos, no 2.º Ano, deverão “localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos” e “distinguir objectos pelo cheiro, sabor, textura, forma...”, “reconhecer situações agradáveis e desagradáveis e diferentes possibilidades de reacção (calor, frio, fome, conforto, dor...)” e “reconhecer estados psíquicos e

respectivas reacções físicas (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão...)” (Ministério da Educação, 2004, pp 107 - 108).

A sensação é uma reacção física ou emocional despoletada por um estímulo, podendo este ser de origem externa ou interna, que ocorre sobre um órgão sensorial. Esta é transmitida ao cérebro através do sistema nervoso, resultando na ativação das áreas primárias do córtex cerebral (Autor desconhecido, 2011).

Para Petrovsky, (1985, p.207).

As sensações são processos cognitivos mais simples que consistem em refletir as propriedades isoladas dos objetos e fenómenos do mundo material, assim como o estado interno do organismo, por meio da ação direta dos estímulos materiais nos recetores correspondentes.

Apesar da sensação ser a via através do qual se estabelece relação com o meio e com o nosso próprio corpo, e por vezes seja considerada por vários autores o ponto de partida para a construção da experiência e do saber, esta apresenta-se ao nosso espírito sob uma configuração mais complexa. Ou seja, apesar do nosso organismo receber constantemente um número infinito de sensações e de estas serem transmitidas de forma igual para todos os indivíduos, o que as distingue é a maneira como cada um as interpreta, atribui significado e as organiza. Este processo designa-se de percepção (Luria, 1998).

Os estímulos internos refletem os movimentos de partes isoladas do nosso corpo e o estado dos órgãos internos. Já as sensações que derivam de uma fonte externa são recebidas através dos órgãos sensoriais e refletem as propriedades e aspetos isolados dos objetos e fenómenos que se encontram no mundo exterior (Rubinstein, 1973).

Ademais, e na opinião de Luria (1998), as sensações podem caracterizar-se por muitas outras especificidades, como a modalidade, intensidade, duração e extensão. Podem ainda caracterizar-se pelo domínio a que pertencem. As que se enquadram no domínio cognitivo, são aquelas que nos dão a conhecer uma realidade ou aspeto da realidade, como a água quente ou fria, sabor amargo ou azedo, entre outros. As que pertencem ao domínio afetivo, são as que proporcionam a existência de uma tonalidade agradável ou desagradável, como por exemplo a sensação de relaxamento em oposição às dores. Por último, as que correspondem ao domínio ativo, são todas as sensações que determinam uma reacção adaptativa do sujeito, como a atenção, repulsão, secreção e desejo.

### 4.2.1. Sentidos

Tradicionalmente dizemos que o corpo humano possui cinco sentidos, sendo eles a visão, a audição, o tato, o paladar e o olfato. Contudo, vários investigadores têm vindo a pôr em causa esta teoria, há muito tempo estudada por Aristóteles, uns defendendo que o nosso corpo usufrui de outros sentidos para além dos referidos, e outros afirmando que sob o mesmo nome esconde-se mais de um sentido especializado (Cerretani, 2014).

Posto isto, para detetar os vários sentidos que poderão existir no corpo humano, é necessário definir aquilo que iremos considerar como sendo um sentido. Assim sendo, se cada sensor diferente significa um sentido diferente então, mesmo os sentidos comuns que conhecemos, se dividiriam rapidamente em diferentes variedades. No entanto, não há uma única lógica que defina os sentidos, de certa forma, pode até fazer pouco sentido criar divisões entre eles, considerando que muitas vezes parecem misturar-se (por exemplo, a cor dos alimentos - e até mesmo os sons de um restaurante - podem influenciar o paladar). Segundo Jarret (2014)

“But whichever way you look at it, five is a pretty arbitrary and meaningless number – a glaring «myth» of the brain that needs further recognition. Indeed, once you start thinking about all the different kinds of information reaching the human brain, you might even find that you develop a brand new sense – a radar-like sensitivity to some of the other misconceptions regarding the way the brain experiences the world. You might have once called it a «sixth sense»” in BBC.

Posto isto, alguns dos “novos” sentidos que foram reconhecidos por Cerretani (2014) nos seres humanos são: a sensação de equilíbrio (equilíbrio postural), embora dependa da visão, é proporcionada pelo sistema vestibular do ouvido interno.

A sensação de dor, que muitas vezes está enquadrada no sentido do tato, é despoletada por sensores especiais localizados na pele, no revestimento dos ossos e noutros locais de modo a fazerem-nos reagir a certos tipos de estímulos que atingem o ponto de "limiar de dor", um sinal de força variável que é enviado para uma área específica do cérebro através da coluna vertebral.

A sensação de temperatura também é estimulada por sensores especializados na pele designados de termo recetores que detetam o movimento da energia térmica. O ser humano também possui um tipo diferente de termo recetor, situado no hipotálamo, que deteta a temperatura interna do corpo.

A percepção temporal resulta da interação de várias partes do cérebro. Que são responsáveis por controlar o ritmo cardíaco, o ciclo diário da temperatura corporal, pressão arterial, vigília, sono, etc. No entanto, a percepção de tempo pode ser subjetiva.

O senso de propriocepção consiste na consciência de onde se localizam as diversas partes do nosso próprio corpo. Esta capacidade depende da visão para proporcionar a coordenação olho-mão.

Além destes, há também inúmeros sentidos que nos fornecem informações sobre o estado interior do nosso corpo, estimulados por sensores especializados que se designam de quimiorreceptores. Os mais óbvios são a fome, a sede, dores internas, vômitos, bem como a necessidade de esvaziar a bexiga ou o intestino. Menos evidentes para a percepção consciente são os sinais de entrada sobre a pressão arterial, entre outros.

De acordo com Reid (2012, p.30)

Existe ainda uma série de sentidos que os seres humanos não possuem, mas que são possuídos por outros seres vivos. A capacidade de farejar objetos, detetar campos magnéticos e elétricos, observar radiações infravermelhas ou ultravioletas são algumas das vantagens naturais para alguns animais.

Consideramos também que é pertinente percebermos o papel das emoções em virtude de muitas vezes haver algumas confusões em distinguir sensações e emoções.

Goleman (2010) considera que cada uma das emoções reproduz uma diferente orientação para a ação. Ou seja, cada uma das emoções direciona-nos num determinado sentido uma vez que noutra ocasião idêntica esta orientação foi positiva. O mesmo autor refere que, as emoções são fundamentalmente, impulsos para agir. Neste sentido, o autor parte da raiz da palavra emoção, *motere* que é o verbo latino “mover”, em conjunto com o prefixo “e-”, que se traduz em “mover para”, dando assim a indicação que a ação está presente nas diversas emoções.

Kleinginna e Kleinginna (1981, citado por Strongman, 1987, p.3), perante o vasto leque de significados dado ao termo emoção, agruparam as diversas perspetivas numa única definição:

“Emotion is a complex set of interactions among subjective and objective factors, mediated by neural / hormonal system, which can (a) give rise to affective experiences such as feelings of arousal, pleasure / displeasure; (b) generate cognitive processes such as emotionally relevant perceptual effects, appraisals, labelling processes; (c) activate widespread physiological adjustments to the arousing conditions; and (d) lead to behaviour that is often, but not always, expressive, goal-directed, and adaptive.”

Percebemos assim o quanto é importante o papel do adulto no desenvolvimento emocional da criança, pois de acordo com Mancini, Agnoli, Baldaro, Bitti & Surcinelli, 2013, citados por Ruivo et al (2017) a capacidade de distinguir e interpretar as emoções das expressões faciais é uma componente principal do sistema de comunicação não-verbal e uma capacidade social crucial para o desenvolvimento e a manutenção das relações humanas.

#### **4.2.2. Classificação das Emoções**

Entre as inúmeras discussões em torno do tema, saliento o debate sobre quais as emoções que posso considerar primárias ou mesmo se há efetivamente emoções primárias. Também a existência da família das emoções básicas têm sido alvo de discussão, no entanto nem todos concordam com esta agregação. A ira, a tristeza, o medo, o prazer, o amor, a surpresa, a aversão e a vergonha são alguns dos principais pretendentes para pertencerem à família das emoções básicas (Goleman, 2010).

Os autores que defendem a classificação das emoções repartem-nas em primárias, secundárias e alguns ainda em mistas. As emoções primárias são as que estão intimamente associadas ao instinto e à sobrevivência. As emoções secundárias dizem respeito aos estados afetivos sensoriais (sensações de prazer e dor) e aos estados afetivos vitais (mal-estar, bem-estar, ânimo e desânimo). E por fim, as emoções mistas abarcam simultaneamente vários estados afetivos que contrastam, levando à produção de conflitos emocionais, tendo estes conflitos reflexão nos comportamentos individuais (Duran, Venancio, & Ribeiro, 2004).

#### **4.2.3. Evolução do conhecimento sobre as Emoções**

James (1884) relacionou os pensamentos de Descartes e Darwin criando assim a primeira teoria psicológica da emoção. Segundo James (1884), ao percebermos o estímulo emocional desencadeiam-se uma série de reações viscerais e musculares. Ao feedback cortical desencadeado dessas reações denominamos de experiência emocional. Ou seja, quando ouvimos o rugido do leão, num primeiro momento corremos e só depois é que sentimos medo.

Damásio (2000, p.74) afirma que as emoções são um processo resultante “de uma longa genealogia de sintonização evolutiva (...) fazem parte dos dispositivos bio-reguladores com os quais nascemos preparados para sobreviver”. Por essa razão em diversas partes do mundo e em culturas tão diferentes, as emoções são facilmente reconhecíveis permitindo que a arte, a literatura, a música e o cinema atravessem fronteiras interculturais com facilidade.

A sua função biológica é dupla, consiste em produzir uma reação específica para uma situação indutora e regular o estado interno do organismo para que esteja preparado para essa reação específica. As emoções desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e funcionam como um barômetro do nosso bem-estar.

Ainda acerca do funcionamento das emoções Damásio (2000) refere que as emoções acontecem em dois tipos de circunstâncias: quando o organismo processa determinados objetos e situações (através de um dos seus dispositivos sensoriais) ou quando a mente dum organismo recorda certos objetos e situações e os representa.

Existe uma ligação entre as emoções e a razão e “a emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão, para o pior e para o melhor” (Santos, 2007, p.181). Isto acontece apesar da indução da emoção não requerer consciência. Podemos estar tristes ou contentes e não saber porquê. No entanto, ter consciência das emoções, oferece-nos flexibilidade de resposta com base na história específica das nossas interações com o meio envolvente.

No entender de Damásio (2000) as zonas mais importantes para a indução das emoções encontram-se sob o córtex cerebral, mais concretamente nas regiões subcorticais, no tronco cerebral, no hipotálamo, proencéfalo basal e na amígdala.

Durante muito tempo, os processos cognitivos e afetivos foram investigados isoladamente. Descartes ao expressar o seu famoso pensamento "Penso, logo existo" estava automaticamente a distanciar a emoção da razão. Tal como Descartes, Kant e Platão também não estabeleceram esta relação.

Piaget foi o primeiro a colocar a possibilidade de relacionar a cognição com a afetividade. Em *Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*, Jean Piaget afirma que a afetividade e a cognição, apesar de serem termos completamente distintos, são indissociáveis durante as atividades humanas. Ou seja, a afetividade é como que a fonte de energia indispensável para a ativação da cognição (Duran, Venancio & Ribeiro, 2004).

O Soviético Lev Vygotsky é considerado cognitivista por ter analisado o funcionamento do pensamento. Foi no desenrolar deste estudo que questionou o dualismo entre as dimensões afetivas e cognitivas. Neste sentido, Vygotsky assegurou que “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas” (Oliveira, citado por Longhi, Reategui, Bercht & Behar, (s.d.), p.3).

Henri Wallon foi outro investigador que também estabeleceu relação entre a razão e a emoção. Segundo o autor, “a inteligência e a afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende de construções afetivas” (Arantes, citado por Longhi, Reategui, Bercht & Behar, (s.d.), p.4). Não obstante, este autor defende ainda que ao longo do desenvolvimento humano existem fases em que o afeto predomina em relação à inteligência e vice-versa.

No seguimento das inúmeras leituras realizadas podemos sintetizar que as sensações e as emoções estão interligadas através de vários aspetos. Um dos aspetos são os estímulos, pois ambos são despoletados com estímulos internos ou externos. Também o cérebro é o órgão de ligação entre estes, visto que ambos são processos cognitivos. Quando ocorre uma reação que leva a uma sensação, esta pode levar a uma nova reação e por sua vez surge uma emoção. As reações que ocorrem no nosso corpo, o modo como são interpretadas pela sociedade e a arte são alguns dos aspetos em comum entre as emoções e sensações.

#### **4.2.4. Reações**

As reações que dão origem as sensações e emoções proveem do sistema nervoso, mas também do sistema hormonal e assumem um papel importante. O simbolismo é especialmente importante, expressando o que acontece na realidade psíquica do indivíduo, ou seja, conflito intrapsíquico, base dinâmica dos processos psicossomáticos. Para uma abordagem mais consistente e rigorosa, apesar de não ser parte integrante deste projeto, aconselho que pode tornar-se relevante o estudo do funcionamento do Sistema Nervoso e do Hormonal. Porém, e em contexto escolar, será através das artes que se pode explorar as sensações e emoções.

## 4.2.5. Artes

A arte é uma manifestação humana de ordem comunicativa muito antiga, a qual detém um caráter estético e está completamente relacionada com as sensações e emoções, como por exemplo, a pintura, a dança, a música, o drama, a literatura e a arquitetura. Para Hartwig (2010), o Homem tem uma necessidade inata de criar e sentir a arte. Sendo que a arte tem uma função importante a nível social, na medida que expõe características históricas e culturais de determinada sociedade, tornando-se assim um espelho da verdadeira essência humana. Em relação à música, esta está presente em qualquer civilização, desde a antiguidade, e é considerada uma linguagem tão antiga quanto o homem, sendo que Darwin declarou que a fala humana não antecedeu a música, mas derivou dela. Tendo a arte surgido muito antes da própria linguagem do homem, isso demonstra que há exteriorização dos sentimentos acontece sem que seja preciso qualquer tipo de linguagem, a não ser a emocional, pois através da música é possível exteriorizar alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e desejos da alma

Geralmente, quando ouvimos uma música, associamo-la a algum acontecimento, isso acontece porque a escuta musical procura sempre um referencial, como imagens e situações baseando-se em experiências de vida. Daversa (2010) defende que o poder que a música exerce sobre nós humanos, se formos sensíveis o bastante poderemos perceber que a nossa vida é uma “trilha sonora”, que marca a nossa infância, adolescência, vida adulta, e em alguns casos, a morte de alguém próximo. Algumas músicas têm o poder de nos levar ao céu, outras conduzem qualquer alma ao abismo, outras despertam o extinto da loucura, outras a ousadia, o desconforto, e outras ainda o desejo de descoberta e criação. Além de nos conduzir a diversos estados emocionais distintos, a ciência comprovou que a música é um fator relevante que contribui para o desenvolvimento auditivo, motor, cognitivo e social, além de ajudar a fortalecer as ligações afetivas nas famílias. A música é capaz de chegar ao mais profundo íntimo do ser humano, é capaz de nos levar a um mundo extremamente pessoal, e a partir do momento em que nos vemos nesse mundo pessoal, as emoções exteriorizam-se de alguma forma, seja ela através da dança, da pintura, do choro, do sorriso, e de tantas outras manifestações, que podemos chamar de profundas e verdadeiras manifestações artísticas, criadas e vividas pelo ser humano

Em Psicologia da Arte (Vygotsky, 1999, p. 315) refere que o autor concebe a arte como ação humana intencional que recria a realidade para objetivar as emoções:

“A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essências sejam individuais (...) O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções (...) A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade.”

Sendo assim, a música é a porta de saída das nossas emoções, e através dessa porta, conseguimos realizar coisas infinitas, às quais podemos dar o nome de arte. Começando pela nossa própria existência, um mistério tão grande, que pode ser resumido como a arte de viver. A arte de ser e sentir (Machado, 2011).

Percebemos então que nesta proposta de projeto as nossas emoções serão sempre postas à "flor da pele", quando aproximadas e submetidas à maravilha das artes, mais ou menos, não importa, até porque não são mensuráveis (Hartwig, 2010).

### **4.3. Desenvolvimento do Projeto**

#### **4.3.1. Problema**

De que forma o adulto pode ajudar as crianças a colocarem o coração juntinho à razão?

#### **4.3.2. Problemas parcelares**

Como se podem desenvolver as emoções através da realidade?

Como explicar através das artes as emoções?

Será que a música contribui para o reconhecimento das emoções?

Quais os contributos da expressão dramática para a demonstração de emoções?

Poderá a atividade física desinibir as crianças a expressarem-se com mais facilidade?

#### **4.3.3. Destinatários**

Este projeto tem como destinatários preferenciais crianças dos 3 aos 5 anos e uma turma do 2.º ano, podendo no entanto, ser desenvolvido com toda a comunidade educativa.

#### **4.3.4. Entidades Envolvidas**

Para a realização desta proposta numa escola necessitamos dos seguintes agentes:

- Pessoal docente e não docente;
- Crianças dos 3 aos 5 anos e alunos do 2.º ano;
- Encarregados de Educação;
- Psicólogo e pedopsiquiatra;

#### **4.3.5. Motivação e Negociação**

A implementação deste projeto precisa da colaboração de todas as entidades envolvidas e nesse sentido, torna-se essencial criar uma negociação entre os vários intervenientes do mesmo.

Num primeiro momento, considero que o mais adequado seria falar com a direção da escola, com o sentido de a sensibilizar para a importância desta temática. Após a sua anuência apresentaria todas as fases do projeto e tentaria junto dos colegas perceber quem estivesse interessado em integrar o projeto. No entanto, o mesmo está estruturado para ser aplicado num grupo dos 3 aos 5 anos e uma turma do 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Após essa aprovação, as informações sobre o projeto deverão chegar a todo os intervenientes.

Num segundo momento, é necessário fazer uma reunião com os educadores e professores para os sensibilizar e envolver dialogando sobre os objetivos deste projeto e respetiva calendarização e cronograma, por forma a que outras atividades não sejam coincidentes e alertá-los para a importância do seu *feedback* de como as emoções e sensações se revelarem na sala de aula espontaneamente.

Num terceiro momento, agendaria uma reunião com os Encarregados de Educação do Pré-Escolar e outra reunião com os Encarregados de Educação dos alunos do 2.º Ano.

De molde, a promover uma reunião que se pretende simples e eficaz, será projetado um *powerpoint* com os aspetos principais do projeto e a sua calendarização. Um outro aspeto bastante importante no desenvolvimento da mesma é a recolha de

autorizações dos Encarregados de Educação para que os seus educandos possam: participar no projeto; saídas aos exterior; e, captação de imagens. ( Anexo 9 )

As presenças de um psicólogo, um pedopsiquiatra e um pediatra nas reuniões quer com os Encarregados de Educação quer com os colegas quer com as crianças promoverão uma sustentação científica da temática bem como o esclarecimento de algumas dúvidas que possam surgir.

## **4.4. Objetivos**

### **4.4.1. Objetivos Gerais:**

- Descobrir formas de exprimir emoções;
- Desenvolver o sentido de responsabilidade de gestão de emoções;
- Promover a autoconfiança de cada aluno;
- Recordar a importância da liberdade e de não ferir o outro;
- Fomentar a harmonia do grupo;
- Inculcar o sentido de pertença na sociedade;
- Apoiar a compreensão de conceitos científicos;
- Promover o sucesso escolar.

### **4.4.2. Objetivos Específicos:**

- Desenvolver o espírito crítico;
- Promover bons valores e boas atitudes;
- Despertar para a importância de controlar os nossos impulsos;
- Desenvolver a capacidade de trabalho individual;
- Atribuir a nomenclatura correta sobre as emoções;
- Promover a autoestima de cada criança.

## **4.5. Planeamento**

Neste projeto encontram-se seis atividades para desenvolver os estímulos, sensações e emoções. Relacionando todos os pontos abordados com o enquadramento curricular surge a minha proposta que vem ao encontro dos objetivos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico explícitos anteriormente.

As atividades programadas serão implementadas em conjunto com os educadores e professores, sendo reajustadas de acordo com as crianças em questão. Após cada uma delas, os intervenientes analisarão os resultados de forma a poderem adaptar novas estratégias resultantes da perceção das crianças sobre esta temática.

Para tal propõe-se duas atividades relacionadas com as sensações e emoções e formas de cumprimento.

#### **4.5.1. Atividade 1**

Na atividade um, as crianças fazem um desenho livre ao som da composição musical as “Quatro Estações” de Vivaldi. Com o objetivo de deixar que as crianças se expressem livremente.

Posteriormente, será dada a oportunidade de as crianças dançarem e circularem pela sala/ginásio como desejarem, sentindo a música. Quando o educador desejar a música termina.

Desta forma torna-se uma atividade de expressão de emoções, muito simples, que se pode realizar com poucos recursos.

#### **4.5.2. Atividade 2**

Na segunda atividade o educador/ professor pergunta às crianças como costumam cumprimentar as pessoas e como se sentem quando isso acontece, nesse sentido é uma atividade que está pensada para crianças entre os 4 e 5 anos. Depois da partilha de ideias, o educador mostra imagens de diferentes tipos de cumprimento e pede às crianças que comentem segundo as suas experiências, ou seja, o recurso a imagens de diferentes tipos de cumprimento. Neste momento o educador conta uma história criada por si em que apareçam os diferentes modos de cumprimentar associados aos povos/países que os costumam fazer. É permitido às crianças comentarem a história e partilharem as suas experiências sobre a temática. Se as crianças conhecerem outras formas de cumprimentar deve ser escrito/desenhado numa folha branca. Pelo que, similarmente ao que acontece com a atividade número um, esta também se revela como sendo uma atividade com poucos recursos materiais.

Através de um globo ou de um planisfério e de meios tecnológicos, o educador/ professor ensina às crianças a localização geográfica correspondente às várias formas de cumprimentos e em que países é que são mais comuns e vídeos alusivos ao tema.

### **4.5.3. Atividade 3**

Na terceira proposta, pretende-se que os alunos associem as diferentes emoções a diferentes tipos de arte. Assim sendo, o educador/ professor irá projetar num *Powerpoint* fotos de diversos quadros de artistas conhecidos, intercalados com imagens de esculturas e pequenos trechos de música. Os alunos, do 1º Ciclo, deverão preencher uma tabela onde do lado esquerdo se encontra o nome da obra de arte e no lado direito quadrados com espaço para escreverem uma frase ou palavra, de acordo com o que sentem. No grupo dos mais novos, o educador promoverá este diálogo registando o que entender necessário. Para terminar a atividade, as crianças terão à sua disposição material para desenharem/ reproduzirem a obra de arte que contribuiu para um maior grau de satisfação pessoal.

### **4.5.4. Atividade 4**

Na quarta proposta o educador/ professor preparará um conjunto de instrumentos, alimentos, objetos de diferentes texturas e formas, líquidos com diferentes temperaturas. Cada uma das crianças/alunos deverá com os olhos vendados responder às questões que lhe forem colocadas de acordo, com o som, alimento ou objeto que lhe seja atribuído. O objetivo desta atividade é estimular os diferentes sentidos para o reconhecimento de sons, texturas, odores e sabores. Principalmente, porque a visão é o órgão do sentido mais estimulado e mais utilizado frequentemente para distinguir os objetos ligado ao recurso da memória.

### **4.5.5. Atividade 5**

Na proposta número 5, que resulta da atividade anterior, as crianças/ alunos vão dialogar sobre as diversas reações manifestadas. O professor deverá relembrar a atividade e perguntar que tipo de reações costumam ter e porque razão as têm (medo, dor, choro). Com a ajuda do educador/ professor, os alunos deverão perceber/ reconhecer, que o nosso corpo reage de forma diferenciada aos diferentes estímulos internos e externos e que estes podem desencadear reações físicas e por sua vez sensações ou emoções.

## **4.5.6. Atividade 6**

Na atividade 6, será realizada uma saída ao exterior para assistir a uma peça de teatro que vá ao encontro dos objetivos deste projeto. Em virtude de o mesmo não estar a ser implementado, não me é possível indicar a peça de teatro em questão. Pretende-se que os alunos possam desenvolver as sensações a capacidade de reflexão e o sentido crítico através do diálogo e de desenhos realizados posteriormente.

## **4.6. Recursos**

### **4.6.1. Humanos**

Os recursos humanos deste projeto correspondem às entidades envolvidas, entre elas, todas as pessoas que trabalham na escola, pessoal docente e não docente, os grupos de crianças dos 3 aos 7 anos, os Encarregados de Educação, os atores do teatro, a psicóloga, o pedopsiquiatra e o pediatra.

### **4.6.2. Materiais**

- Sala de aula/ sala de atividades/ginásio;
- Folhas brancas,
- Lápis de cor ou marcadores,
- Cd com as “Quatro estações” de Vivaldi;
- Sala de teatro,
- Computador e colunas,
- Cartolinas;
- Imagens das obras de arte;
- Planisfério;
- Computador, projetor, vídeo com emoções;
- Instrumentos musicais;
- Vários objetos (chaves, lenços, anéis, ;
- Líquidos a várias temperaturas;

## **4.7. Avaliação**

### **4.7.1. Do processo**

Por considerarmos que a família tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e de acordo com Reis (2008) os educadores/professores devem promover a aproximação e envolvimento das famílias em todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, a avaliação deste projeto passa pela divulgação do mesmo às famílias quer através do diálogo diário, quer no espaço físico dedicado à produção de trabalhos (desenhos, cartazes, fotografias, registos escritos, tabelas...) quer através do blogue institucional da escola, não descurando, no entanto, a avaliação formal de um projeto.

Ao longo do projeto serão avaliados todos os recursos utilizados.

### **4.7.2. Do produto final**

Na avaliação do produto final do projeto, cada criança /aluno irá responder de forma individual quais foram as duas atividades preferidas, para que mais tarde possa ser feito um gráfico de barras com essas preferências e com as respostas dos Encarregados de Educação. A exposição dos trabalhos bem como os comentários no blogue serão alvo de objeto de avaliação. Em relação aos colegas realizarei diversas reuniões ao longo do projeto. No que diz respeito aos Encarregados de Educação será aplicado um questionário (Anexo 10).

#### **4.7.2.1. Avaliação da Atividade 1**

Para a avaliação desta atividade o educador/ professor conversa com as crianças/alunos, perguntando o que sentiram. Através da análise dos desenhos e da opinião das crianças é abordado o tema das emoções.

Estes desenhos permitirão à criança expressar-se livremente e a trabalhar as emoções. Numa fase posterior, o docente mostra diversas fotos em que expressa diversas emoções sob fundo neutro para as crianças identificarem.

### **4.7.2.2. Avaliação da Atividade 2**

Esta atividade tem como principal objetivo que a partilha das crianças na forma como se sentem quando cumprimentam alguma pessoa. Se sentem confortáveis com esse gesto comum da sociedade. Este gesto, para algumas crianças consiste numa manifestação que provoca algum desconforto e para outras crianças uma oportunidade de demonstração de carinho e que gostam bastante. Assim, como acontece com os adultos.

Para a avaliação desta a atividade o/a educador/a senta as crianças junto do mapa e das fotografias com várias formas de cumprimento e solicita que as crianças coloquem essas imagens juntos dos países que mais as utilizam.

Para complementar esta avaliação poderão ser projetados vídeos para as crianças comentarem e desenvolverem a linguagem.

### **4.7.2.3. Avaliação da Atividade 3**

Depois de apresentado o *powerpoint* e de os alunos preencherem a sua tabela, o educador/professor chama-os, um a um, e aponta para uma obra de arte que as crianças deverão representar por mímica. A mímica deverá transmitir que tipo de emoção sentiram e as outras crianças deverão ser capazes de a identificar. Posto isto, o educador/ professor deverá falar sobre as emoções e o papel importante que têm no nosso dia-a-dia e na aprendizagem, valorizando as emoções que muitas vezes são desvalorizadas em função da cognição.

No final da atividade, as expressões artísticas dos alunos serão levadas para casa para apresentação aos pais da obra de arte que mais gostaram, desta forma, promover-se-á o diálogo entre a criança e a família. Após o diálogo familiar as pequenas obras de arte serão expostas no local anteriormente referido, por forma a que os outros colegas também se envolvam na dinâmica do projeto.

### **4.7.2.4. Avaliação da Atividade 4**

O educador/professor deverá formular questões que levem o aluno a pensar sobre o que está a sentir e que órgão do sentido está a usar.

Para os alunos que contactarem com líquidos de diferentes temperaturas (água gelada e água quente), deve haver uma reflexão com incidência nas reações que tiveram ao tocar na água com diferentes temperaturas, promovendo assim um diálogo em que o professor introduzirá os sentidos (mais do que os cinco convencionais). Estas conversas serão registadas pelos docentes e pelas crianças mais velhas num suporte escrito que conterà as expressões mais utilizadas. Desta forma, mostra-se às crianças que a escrita tem uma funcionalidade educativa e que corresponde ao trabalho realizado na oralidade. Poderá também ser pertinente promover a criatividade solicitando-lhes que desenhem o que o pai/ a mãe sentiria se estivesse ele/ela perante estas situações.

#### **4.7.2.5. Avaliação da Atividade 5**

Para a avaliação desta atividade, o professor deverá pedir aos alunos que escrevam um pequeno texto sobre a dor/ alegria ou medo/ valentia e a sociedade. O educador deverá pedir que as crianças desenhem. Estes suportes (texto e desenho) servirão para, mais tarde refletir-se, sobre as emoções e as diferentes abordagens dos alunos. Tem como principal objetivo treinar o autocontrolo dos alunos, que muitas vezes reagem rapidamente, sem pensar muito nos seus atos, ou nas suas reações. Estes registos servem para consciencializar os alunos, de que, o ser humano é capaz de controlar os instintos e essa a principal diferença dos outros animais irracionais, não esquecendo, as capacidades cognitivas. É necessário, passar a mensagem de que é possível controlar as nossas emoções e deixá-los levar esses registos para casa. Assim, os pais poderão também conversar sobre esse assunto e eles próprios poderão também desenhar ou escrever sobre a temática.

#### **4.7.2.6. Avaliação da Atividade 6**

As crianças que tiverem a oportunidade de ir ao teatro, realizam um registo dessa saída. As crianças fazem um desenho sobre a peça de teatro que viram e os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico fazem um texto descritivo sobre a peça. Todos os trabalhos serão expostos no espaço físico destinado para a divulgação do trabalho de projeto.

### **4.8. Calendarização**

Este trabalho de projeto está distribuído ao longo de um ano letivo conforme se pode verificar no quadro 17.

Quadro 17 – Calendarização da Proposta do Projeto Final

Tarefa \ Mês	set	out	nov	Dez	jan	fev	Mar	abr	mai	jun
Pesquisa bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Motivação e negociação	X	X								
Entidades envolvidas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Atividade 1		X	X							
Atividade 2			X	X						
Atividade 3				X	X					
Atividade 4					X	X				
Atividade 5						X	X			
Atividade 6								X	X	
Avaliação do processo		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Avaliação do produto final										X

#### 4.9. Divulgação

Todos os trabalhos e registos das atividades serão apresentados através de exposições, reuniões com os pais, teatros e dramatizações para os restantes alunos e colóquios com especialistas.

#### 4.10. Considerações finais do trabalho de projeto

Segundo Damásio (2013) a emoção é um conjunto de todas as respostas motoras que o cérebro envia às diversas partes do corpo em resposta a algum acontecimento. É um conjunto de processos motores como a aceleração ou desaceleração do batimento do coração, tensão ou relaxamento dos músculos e assim

por diante. Essas emoções também são capazes de mobilizar o sistema nervoso autônomo (SNA), órgãos e sistemas. Influenciam a saúde não apenas a nível psicológico e físico, mas também através das suas propriedades motivacionais e de comportamentos saudáveis.

As sensações e emoções são um aspeto complexo presente no ser humano e são objetos de várias interpretações que se organizam em múltiplas perspetivas. As teorias cognitivistas afirmam que os processos cognitivos, como as perceções, são fundamentais para se perceberem as sensações. Determinada situação provoca uma reação fisiológica, após esta ocorrer, procuramos identificar a razão dessa excitação de modo a nomear a emoção que lhe corresponde. Nem sempre é fácil nomear as emoções ou até mesmo identifica-las em si mesmo ou no próximo. Por isso, este é um dos tópicos abordados nas nossas propostas didáticas. Fazer com que as crianças aprendam a identificar as suas emoções, a respeitá-las e valorizá-las.

Torna-se relevante relacionar os aspetos naturais, ligados à fisiologia humana, subjacentes às sensações e emoções transversalmente aos aspetos humanos que têm influência nas manifestações sociais. Porque há sempre reações físicas associadas às emoções e sensações, pois são parte integrante do funcionamento do nosso corpo. Apesar de durante muito tempo se pensar que as emoções estavam associadas ao “coração”, em vez de ligadas à razão. Hoje sentem-se as consequências e as pessoas ainda desvalorizam muito as emoções.

Casanova et al. (2009) afirmam que para os defensores da abordagem culturalista, a emoção é um papel social que aprendemos num certo tipo de sociedade, o que supõe que outras pessoas criadas em outros lugares sintam e expressem as emoções de diferentes formas, um aspeto relevante que ilustra esta situação é o vasto conjunto de cumprimentos que estão presentes nas diferentes culturas.

As emoções são necessárias para comunicar, para nos adaptarmos com sucesso à nossa sociedade e assim conseguirmos sobreviver. A emoção é uma forma de manifestar o afeto e o que a caracteriza são as reações intensas e breves do nosso organismo, em resposta a um acontecimento inesperado ou a um acontecimento muito aguardado. Como professores/educadores importa-nos também refletir sobre a importância das emoções na aprendizagem, um tópico abordado no trabalho. Porque não podemos ensinar as crianças a valorizar as emoções se nós não as sabemos valorizar. Torna-se importante perceber o estado emocional da criança e como isso afetará ou não a sua aprendizagem.

Além das aprendizagens dos conteúdos, a reflexão sobre a sua importância na prática e a elaboração de propostas houve ainda um espaço para refletir sobre as ciências. As ciências estão presentes no nosso quotidiano, sejam elas naturais ou sociais e humanas, relacionando-se de alguma forma. Nestas atividades as ciências naturais evidenciam-se na definição das sensações, emoções e reações físicas, onde a vertente biológica, física e química tem um papel importante. No entanto, a interpretação que é feita da exteriorização das emoções, sensações e reações físicas pode ser relacionada com as ciências humanas. O modo como a sociedade e o meio influenciam a exteriorização dos tópicos abordados e as atitudes a tomar, é um aspeto que relaciona aspetos históricos, antropológicos e sociológicos.

Após o aprofundamento desta temática, concluí que estes conteúdos são muito relevantes e com uma forte presença na sociedade, deste modo, torna-se imprescindível a sua abordagem com as crianças, sejam estas da Educação Pré-Escolar ou do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois as emoções e as sensações são a base das relações interpessoais e precisam de ser trabalhadas em contexto escolar.

## Considerações finais do Relatório de Estágio

Este relatório de estágio é o resultado escrito de um percurso tão cheio de emoções fortes e aprendizagens. Aqui está espelhado parte do meu trabalho e dedicação ao longo de dois anos. Nem sempre foi simples, mas foi muito recompensador. A mudança de instituição a meio do percurso do mestrado fez com que tivesse de me adaptar, novamente, às rotinas e às exigências da Escola Superior de Educação João de Deus, mas não tenho qualquer dúvida que o meu percurso ficou mais rico por conhecer duas realidades de mestrado tão diferentes, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e a ESEJD.

Nesta última, encontrei o ambiente adequado e os profissionais indicados para ter um caminho bastante acompanhado e moderado pelos professores cooperantes e supervisores, pois segundo Nóvoa (1992, p.9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.”

Durante o Estágio Profissional o aprendiz tem oportunidade de experimentar, refletir e avaliar as práticas educativas. Perrenoud (1999, citado por Caldeira et al, 2017, p. 52) defende que “importa que o futuro docente aprenda a ser reflexivo, investigativo, culto e inovador pois só assim saberá adequar as suas práticas educativas de forma eficaz.” Segundo o mesmo autor o aluno que pretende ser docente “deverá estar apto a: concretizar situações de ensino e de aprendizagem; ser responsável; articular a prática com a teoria; integrar os conhecimentos necessários para a prática docente; ter motivação e entusiasmo pela profissão”, não esquecendo da importância de “trabalhar em equipa e envolver-se em projetos dentro e fora da escola e autoavaliar-se.”

Saliento o aspeto que o professor deve articular a prática com a teoria, pois de acordo com Freire (1997, p. 42) “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade.”

Desta forma, considero que o Estágio Profissional é como uma fonte de conhecimento e experiência, pois é precisamente nesta fase do nosso percurso académico que nos é dada a oportunidade de experimentar o que aprendemos na teoria e que temos a chance de o colocar em prática.

Por concordar com esta citação ao longo deste Estágio Profissional assumi sempre a teoria e a prática como articuláveis e tentei sempre que os alunos, para quem preparava as aulas, percebessem o quão importante é termos umas bases científicas sólidas e que o nosso conhecimento tem de ser feito através de aulas práticas, mas sempre acompanhadas de teoria válida e consistente.

Para Roldão (2010) um profissional de educação é um indivíduo cuja função específica é ensinar, característica que o individualiza e distingue dos demais. Esta nomenclatura vincula o princípio de que o professor não é apenas alguém que possui conhecimentos académicos, antes, porém, alicerça o seu ensino em práticas informadas e sustentadas em saberes teóricos e didáticos.

Reis e Silveira Botelho (2016) defendem que “enquanto educadores e professores podemos fortalecer e revigorar o nosso papel compreendendo os encarregados de educação e valorizar o seu pensamento; interpretar os acontecimentos e relacioná-los com os valores enraizados em cada um de nós” e que ainda se deve “(...) assimilar o que preocupa os encarregados de educação para nos empenharmos numa reestruturação que se adapte à realidade dos nossos dias, o que permitirá a construção de uma cultura de símbolos, valores e normas cujas ideias assentem em práticas que nos ajudem a comunicar e a interagir melhor sem deixarmos, no entanto de ser diferentes, singulares e individuais.” (p.79)

As mesmas autoras defendem que quer o educador quer o professor nas suas tarefas, dentro da escola e fora dela e as famílias devem ter consciência que as crianças os imitam e por isso devem ter cuidado nos modelos que desenvolvem conscientemente ou não, pensando toda a via que elas devem autonomizar-se, desenvolverem-se nos aspetos cognitivos, psicológicos, físicos e emocionais. Por isso, importa fortalecer o nosso papel através de uma colaboração para a promoção da aprendizagem das emoções no dia-a-dia das crianças.

Conheço a importância de ensinar às crianças habilidades operatórias, entenderem o seu corpo, os sentimentos, a escola, a história do país e do mundo, a leitura e a escrita. Contudo, para mim, o maior desejo e visto por Alarcão (2007) como grande desafio para os professores, prende-se com a formação de cidadãos, autónomos, colaborativos e com espírito crítico apurado. Pretendo ensinar aos meus futuros alunos que na vida estamos sempre a aprender, tendo sempre como base esta frase emblemática de Paulo Freire que diz: “Quem pensa que sabe tudo, não ignora que quem não sabe tudo pode aprender”.

Para o meu futuro ambiciono ter oportunidade de exercer a profissão que tocou no meu coração, desde que me conheço e de continuar a minha formação com base na citação suprarreferida de Paulo Freire gostaria de fazer uma pós-graduação em Educação Especial e o Mestrado em Supervisão Pedagógica, para alargar os meus conhecimentos sobre a avaliação e da forma como esta é o caminho certo para alcançarmos maior sucesso.

# Referências Bibliográficas e Eletrônicas

## Referências Bibliográficas e Eletrónicas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (coord.). Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão (pp. 171-188). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alberca, F. (2012). *Todos los Niños Pueden Ser Einstein – Un Método eficaz para Motivar la Inteligência*. Espanha: Editorial Touro Mítico.
- Antunes, C. (2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*, Porto: Edições ASA.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Autor desconhecido (2011). *Conceito de Sensação*. Recuperado de <http://conceito.de/sensacao#ixzz3pPJ0SLCv>
- Belchior, F. (2003). Pedagogia, comunicação e existência. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(3), 197-230.
- Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico - O educando o centro educativo*. Setúbal: Marina Editores.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1998). *Aprendizagem Activa*. 1.ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- Caldeira, M. F., Pereira, M.P.C. & Silveira-Botelho, A.T. (2017). Supervisão e Avaliação da Pática Profissional no Ensino Superior. In *Revista Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-68. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, E. (2000). *A Importância das TIC No Processo De Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Cerretani (2014). "Extra Sensory Perceptions". Harvard Medical School. Recuperado de <https://hms.harvard.edu/news/harvard-medicine/extra-sensory-perceptions>
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2001, de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).
- Damásio, A. R. (2000). *O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. R. (2013). Sentimentos e emoções. In *Revista Veja*. Recuperado de <http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia/os-sentimentos-sao-fundamentais-para-a->
- Daversa, R. A. (2010). Música e Emoção. Recuperado de <http://criticanarede.com/musicaeemocao.html>.
- Deus, J. (2009). *Cartilha Maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escola João de Deus.
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, 5 de abril.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Dionísio, M. L. (1993). *A interpretação de textos na aula de português*. Porto: Edições ASA.
- Duran, K. M., Venancio, L. R., & Ribeiro, L. S. (2004). *Influências das Emoções na Cognição*. Recuperado de [http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/Trabalho\\_E1.pdf](http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/Trabalho_E1.pdf).
- Durão, R. & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários na Formação Inicial – Uma Proposta de Guião Orientador. In *Revista Educação para o Desenvolvimento*, 4, 71-88. Lisboa: Escola S. de Educação João de Deus.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação matemática no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (Coord.). (2006). *Cálculo Mental. Programa de formação contínua em matemática para professores do 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Fernandes, D. (2008) *Avaliação das aprendizagens: Desafio às Teorias Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a Ensinar - Ensinar a Aprender*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula. Teoria, práticas e desafios*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Figueiredo, M. A. (2002). *Avaliação*. Lisboa: Projeto Bola de Neve.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores aprendizagem profissional e acção docente*, Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. (14.ª Edição). Lisboa: Temas e Debates.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche*. 2.ª Edição. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

- Gomes, A., & Cavacas, F. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, P. (2003). *O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna*. Coimbra: Go Up Design.
- Hartwig, M. D. (2010). *Arte e Emoção: A música como idioma dos sentimentos*. Recuperado de <http://www.redepsi.com.br/2011/01/06/>
- Jarrett, C. (2014). "Psychology: How many senses do we have?". Recuperado de <http://www.bbc.com/future/story/20141118>
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos*. Educação, 33(3), 198-204.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92.
- Lopes, C. A. (2002). *Estratégias e métodos de resolução de problemas em matemática*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Luria, A. R. (1998). *Curso de Psicologia Geral*, Volume II, 2ª Edição, Sensações e Percepção- Psicologia dos Processos Cognitivos. Sociedade Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo – SUPERO.
- Machado, L. V., Facci, M. G., & Barroco, S. M. (2011). "Teoria das Emoções em Vigotski". *Revista Eletrónica de Psicologia em Estudo*. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141373722011000400015>
- Magalhães, V. F. (2008). *Sobressalto e espanto narrativas literárias sobre e para a infância, no neo-realismo português*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras. Departamento de Literaturas Românicas.

- Marc, E., & Garcia-Locqueneux, J. (1995) *Guia de métodos e práticas em formação*.  
Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, I. P., 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: ME, Coleção Ensino Experimental das Ciências.
- Matos, J. M., & Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação [ME]. (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Ed.), *refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço na pedagogia-em-participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (Org.). (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Universidade do Minho. (pp.157-185).
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação: Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Parente, C. (2002) *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In J.O. Formosinho (org.) *A supervisão na formação de professores I da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. (1992). *Didática das ciências da natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, A. M. S. (2002) *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Petrovsky, A. (1985). *Psicologia general: manual didático para os institutos de Pedagogia*. Madrid: Editorial Progresso.
- Pinto, A. C., (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado de <http://repositorioaberto.univb.pt/bitstream/10400.2/1529/1/>
- Ponte, J.P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org.) *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reid I. (2012). *Human beings have more than five senses*. World Press. Recuperado de <http://wordpress.mrreid.org/2012/06/15/>
- Reis, M. P. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga: Faculdade de Ciencias de la Educacion.
- Reis, M.P.C.P. & Silveira – Botelho, A. T. (2016). O que as famílias “não” sabem sobre a educação de infância, contribuições para uma melhor prática educativa. In *Revista Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-80. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ribeiro, I. F. (2003). *Novas prioridades da Escola Básica: Contributos para redefinir a formação de professores*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. In *revista Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Rubinstein, S. L. (1973). *Princípios de Psicologia Geral*, III, (2.<sup>a</sup> Edição). Editorial Estampa: Lisboa.
- Ruivo, I. M. (2016). Ler e Escrever no 1.º ano de Escolaridade. In *Revista Educação para o Desenvolvimento*, 4, 32-45. Lisboa: Escola S. de Educação João de Deus.
- Ruivo, I. M. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus- apresentação de um suporte interativo de leitura*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga: Faculdade de Ciencias de la Educacion. Departamento de Didáctica de la Lengua Y la Literatura.
- Ruivo, I.M. Pereira, P. C., Caldeira, M. F. & Boaventura, D. (2017). Reconhecimento das Emoções através das expressões faciais em crianças dos 3 aos 10 anos. In *Revista Educação para o Desenvolvimento*, 5, 14-23. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, F. (2007). *As emoções nas interações e a aprendizagem significativa*. Faculdade de Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Belo Horizonte.
- Santos, (2008). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. Lisboa: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Santos, S. (2011). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Relatório de Estágio Profissional em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / DGE.

- Silveira-Botelho, A. T. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: uma prática educativa na escola superior de educação João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga: Faculdade de Ciencias de la Educacion.
- Sim- Sim, I., & Santos, M. M. (2006). O ensino inicial da leitura. In I. Sim- Sim (coord.). *Ler e ensinar a ler* .(pp.139-170). Porto: Asa Editores.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. (2007). *Para a avaliação do desempenho da leitura*. Lisboa: GEPE, Ministério da Educação.
- Sousa, M. (2012). *Ensino experimental das ciências e literacia científica dos alunos – um estudo no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Strongman, K. T. (1987). *The psychology of emotion*. New York: John Wiley & Sons.
- Teixeira, F. L. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições ASA.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Vieira, R. M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

# **Anexos**

# **Anexo 1**

Proposta de atividade do Dispositivo de Avaliação 1

1 – Liga com um traço, o número à quantidade correta. Seguindo o exemplo.

2 – Pinta as imagens.

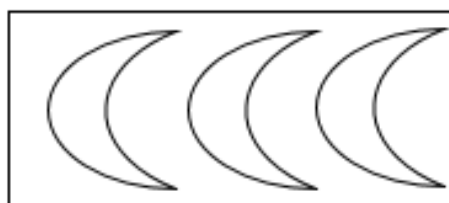
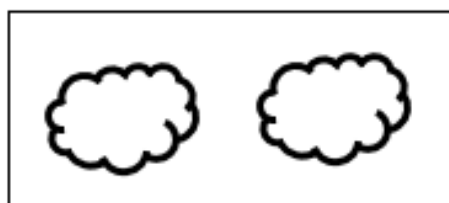
4

1

5

2

3



## **Anexo 2**

Grelha do Dispositivo de Avaliação 1

Parâmetro	1 - Associa número à quantidade					2- Pinta as imagens				Total	
Critérios	1.1.	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4		
Cotações	7	6	4	2	0	3	2	1	0		
Alunos											
A	-	-	4	-	-	-	-	1	-	5	Suficiente
B	7	-	-	-	-	3	-	-	-	10	Muito Bom
C	7	-	-	-	-	3	-	-	-	10	Muito Bom
D	7	-	-	-	-	3	-	-	-	10	Muito Bom
E	7	-	-	-	-	3	-	-	-	10	Muito Bom
F	7	-	-	-	-	3	-	-	-	10	Muito Bom
G	-	6	-	-	-	-	2	-	-	8	Bom
H	7	-	-	-	-	-	2	-	-	9	Muito Bom
I	7	-	-	-	-	-	2	-	-	9	Muito Bom
J	7	-	-	-	-	-	-	-	0	7	Bom
K	-	-	4	-	-	-	2	-	-	6	Suficiente
L	7	-	-	-	-	-	2	-	-	9	Muito Bom
M	7	-	-	-	-	-	-	-	0	7	Bom
N	7	-	-	-	-	3	-	-	-	10	Muito Bom
O	7	-	-	-	-	-	2	-	-	9	Muito Bom
P	7	-	-	-	-	-	-	1	-	8	Bom
Q	7	-	-	-	-	-	-	1	-	8	Bom

## **Anexo 3**

Proposta de atividade do Dispositivo de Avaliação 2

- 1- Encontra a palavra rato.
- 2- Pinta a palavra rato de amarelo.
- 3- Pinta a imagem do rato ao teu gosto.

a	b	t	d	q	c
c	r	a	t	o	a
p	l	d	p	t	b



## **Anexo 4**

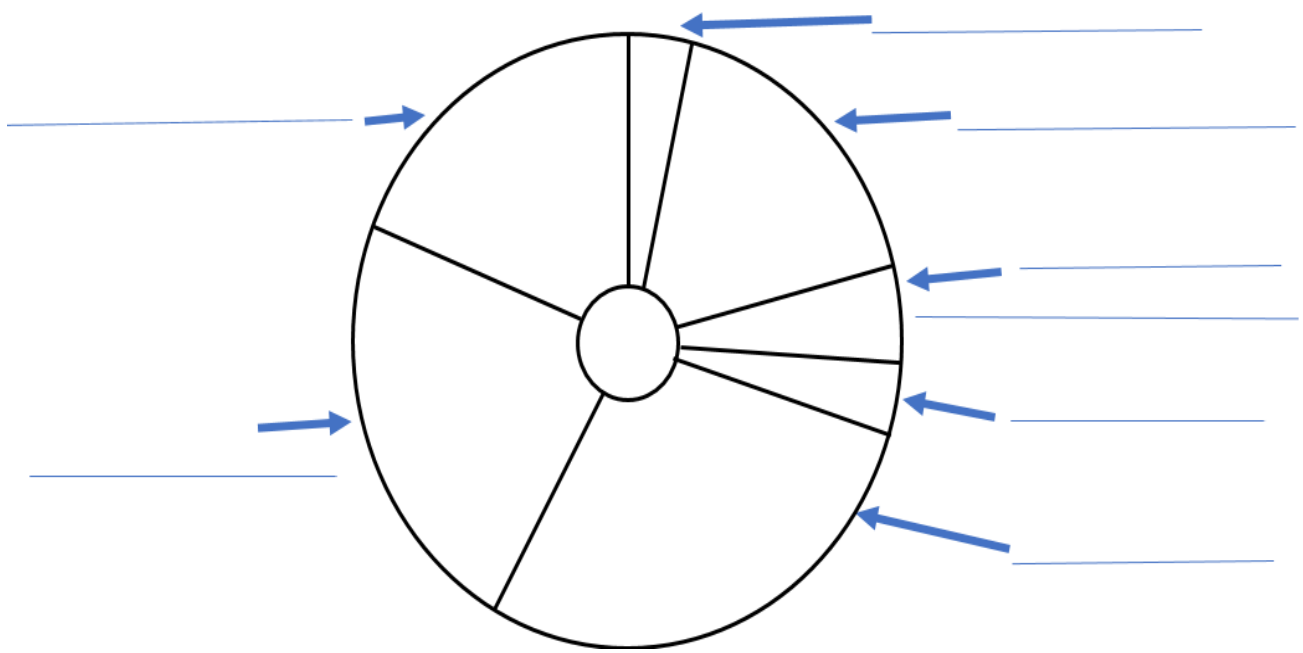
Grelha do Dispositivo de Avaliação 2

Parâmetro	1 - Identificação da palavra "Rato"				- Pintura da palavra e do desenh			Total	
Critério	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3		
Cotações	5	3	2	0	5	3	0		
Alunos									
A	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
B	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
C	5	-	-	-	-	3	-	8	Bom
D	-	3	-	-	5	-	-	8	Bom
E	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
F	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
G	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
H	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
I	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
J	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
K	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
L	-	3	-	-	5	-	-	8	Bom
M	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
N	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
O	-	3	-	-	5	-	-	8	Bom
P	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
Q	-	3	-	-	5	-	-	8	Bom
R	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
S	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
T	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
U	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
V	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
W	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
X	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom
Z	5	-	-	-	5	-	-	10	Muito Bom

## **Anexo 5**

Proposta de atividade do Dispositivo de Avaliação 3

1. Constrói a roda dos alimentos colando os setores e nomeia-os.



## **Anexo 6**

Grelha do Dispositivo de Avaliação 3

Parâmetro	1. Identificação dos setores da roda dos alimentos							2. Produção escrita				Total	
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	2.1	2.2	2.3	2.4		
Cotações	5	4	3	3	2	1	0	5	3	2	0		
Alunos													
A	5	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	8	Bom
B	5	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	10	Muito Bom
C	5	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	8	Bom
D	5	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	8	Bom
E	5	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	10	Muito Bom
F	5	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	10	Muito Bom
G	5	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	8	Bom
H	5	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	10	Muito Bom
I	5	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	8	Bom
J	5	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	8	Bom
K	5	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	10	Muito Bom
L	5	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	10	Muito Bom
M	5	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	8	Bom
N	5	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	10	Muito Bom
O	5	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	8	Bom
P	5	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	7	Bom
Q	5	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	7	Bom
R	5	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	10	Muito Bom
S	5	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	8	Bom
T	5	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	10	Muito Bom
U	5	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	10	Muito Bom
V	5	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	10	Muito Bom
W	5	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	8	Bom
X	5	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	10	Muito Bom
Y	5	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	8	Bom
Z	5	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	8	Bom

## **Anexo 7**

Proposta de atividade do Dispositivo de Avaliação 4

## Adjetivos

### Grau Superlativo Absoluto Sintético

1. Coloca, nas frases, os adjetivos no grau superlativo absoluto sintético.

1.1) A árvore é alta.

A árvore é \_\_\_\_\_.

1.2) O tronco do castanheiro é forte.

O tronco do castanheiro é \_\_\_\_\_.

1.3) Este arranjo de flores está muito original.

Este arranjo de flores está \_\_\_\_\_.

2. Inventa uma frase com o adjetivo **belo** no grau superlativo absoluto sintético.

---

---

## **Anexo 8**

Grelha do Dispositivo de Avaliação 4

Parâmetro	sintético				2. Produção escrita			Total	
Critério	1.1.	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3		
Cotações	6	4	2	0	4	2	0		
Alunos									
A	6	-	-	-	-	2	0	8	Bom
B	-	4	-	-	4	-	-	8	Bom
C	6	-	-	-	4	-	-	10	Muito Bom
D	6	-	-	-	-	2	-	8	Bom
E	6	-	-	-	4	-	-	10	Muito Bom
F	-	4	-	-	4	-	-	8	Bom
G	-	4	-	-	4	-	-	8	Bom
H	6	-	-	-	4	-	-	10	Muito Bom
I	6	-	-	-	4	-	-	10	Muito Bom
J	6	-	-	-	4	-	-	10	Muito Bom
K	6	-	-	-	4	-	-	10	Muito Bom
L	6	-	-	-	4	-	-	10	Muito Bom
M	6	-	-	-	-	-	0	6	Suficiente
N	6	-	-	-	-	2	-	8	Bom
O	6	-	-	-	4	-	-	10	Muito Bom
P	-	4	-	-	4	-	-	8	Bom
Q	6	-	-	-	4	-	-	10	Muito Bom
R	6	-	-	-	4	-	-	10	Muito Bom
S	-	4	-	-	4	-	-	8	Bom
T	6	-	-	-	4	-	-	10	Muito Bom
U	6	-	-	-	-	2	-	8	Bom
V	6	-	-	-	4	-	-	10	Muito Bom
W	6	-	-	-	4	-	-	10	Muito Bom
X	6	-	-	-	-	2	-	8	Bom
Y	-	-	2	-	-	-	0	2	Fraco

## **Anexo 9**

Autorização para saída ao exterior e captação de imagem

No âmbito do projeto “Coração juntinho à Razão” venho por este meio apresentar um pedido de autorização de ida ao teatro e captação de imagem

Eu, \_\_\_\_\_

Encarregado de Educação do aluno \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ **autorizo / não autorizo** (riscar o que não

interessa) a saída ao exterior do meu educando para ida ao teatro e **autorizo/**

**não autorizo** a captação de imagens do meu educando para aplicação no

projeto.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

(Assinatura do Encarregado de Educação)

# **Anexo 10**

Questionário aplicado aos Encarregados de Educação

## Questionário aplicado aos Encarregados de Educação

No âmbito do projeto “Coração juntinho à Razão” venho por este meio solicitar que preencha este questionário sobre o mesmo. Obrigada pela sua colaboração.

1- Considera que foi importante ter sido realizado este projeto com o seu educando?

Sim

Não

1.1. Justifique.

---

---

2- Na sua opinião quais foram as duas atividades preferidas do seu educando?

---

---

---

3 – Avalie o projeto de 1 a 5. Sendo que o 1 corresponde a muito mau e o 5 corresponde a muito bom.

	1	2	3	4	5
Organização do projeto					
Papel da escola no desenvolvimento do projeto					
Comunicação com o docente					
O blogue institucional da escola contribuiu para uma comunicação mais efetiva?					
Envolvimento dos encarregados de educação					
Pertinência das atividades					
Considera que o projeto contribuiu para um melhor desenvolvimento do seu educando?					