

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**

Joana Nuñez Teixeira de Oliveira

Lisboa, março de 2018



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

# **Relatório de Estágio Profissional**

Joana Nuñez Teixeira de Oliveira

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-  
Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da  
Professora Doutora Diana Boaventura

Lisboa, março de 2018

## **Agradecimentos**

Este relatório é o resultado de uma enorme dedicação e esforço prestado ao longo destes dois anos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

A elaboração deste relatório derivou da contribuição e colaboração de algumas pessoas e instituições escolares, a quem pretendo prestar os meus sinceros agradecimentos.

Quero agradecer ao Doutor António Ponces de Carvalho pela sua disponibilidade enquanto Presidente da Associação de Jardins-Escola João de Deus e diretor da Escola Superior de Educação João de Deus.

Quero agradecer também à Professora Doutora Maria Filomena Caldeira que durante estes dois anos preocupou-se sempre comigo e ajudou-me imenso em todas as etapas do meu percurso escolar.

À minha orientadora Doutora Diana Boaventura, pela notável orientação e disponibilidade. O seu auxílio e o seu apoio foram fundamentais para a realização deste relatório, contribuindo assim para a minha aprendizagem.

Ao Doutor José de Almeida, pela ajuda e disponibilidade permanente, pelos conselhos prestados, contribuindo assim para um ambiente de aprendizagem contínua.

À minha família, mãe, pai e mana pelo apoio demonstrado que me deram durante o meu ciclo de estudos. Especialmente ao meu pai que esteve sempre presente nos momentos que mais precisei. Ao seu tempo disponibilizado, as palavras de incentivo, ao carinho e à compreensão que me transmitiu. Ao apoio incondicional, pois sem a sua ajuda a concretização deste trabalho e de todo o percurso universitário não seria possível. À minha mãe que mesmo estando longe me apoiou nos momentos mais complicados e difíceis de superar. Todas as chamadas de conforto e todas as palavras de sabedoria que me transmitiu.

Aos meus amigos que nas horas mais difíceis estiveram presentes e ajudaram-me a superar as minhas dificuldades. Ao Paulo Alexandre pela sua atenção, carinho, apoio, paciência e disponibilidade durante estes anos. Sem ele todo este meu percurso não teria sido alcançado da mesma forma.

Finalmente, e não menos importante, a todo o corpo docente e não docente que ao longo desta caminhada, contribuíram para a minha evolução enquanto pessoa e enquanto futura profissional.

## **Resumo**

O presente trabalho tem como tema “Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV”, e tem como objetivo reunir a informação referente ao estágio realizado ao longo dos dois anos de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com este trabalho, pretende-se aprofundar e refletir sobre as práticas observadas e experienciadas na realidade educativa contactada. Desta forma, o relatório encontra-se dividido em quatro capítulos distintos: relatos de estágio, planificações, dispositivos de avaliação e, por fim, um projeto final.

No primeiro capítulo, encontram-se 10 relatos de estágio, sendo 7 relatos de estágio correspondentes a atividades de sala de aula com crianças entre os 3 e os 9 anos de idade observados por mim, e 3 relatos de atividades desenvolvidas por mim durante o estágio, e avaliadas pelas educadoras e orientadoras da prática pedagógica, em diferentes faixas etárias.

No segundo capítulo, apresento 8 planificações de atividades realizadas por mim, sendo quatro planificações referentes ao Ensino do Pré-Escolar e quatro planificações referentes ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestas planificações estão descritas as estratégias e os recursos utilizados com fundamentação teórica baseada em diferentes autores, de modo, a promover a aprendizagem de cada criança/aluno.

No terceiro capítulo, apresento quatro dispositivos de avaliação: dois dispositivos de avaliação referentes à educação Pré-Escolar e dois dispositivos de avaliação referentes ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O quarto capítulo, compreende o projeto final. Este trabalho de projeto, designado como “Segurança na Escola. SOS crianças” consiste em recorrer ao suporte básico de vida de forma apropriada, tanto nas crianças de 8 anos como nos professores envolvidos, com o intuito de promover os conhecimentos adequados e práticos, de modo a agirem corretamente numa situação de acidente.

Com a realização deste relatório, pretendi demonstrar o meu desenvolvimento a nível pessoal e profissional, de modo a melhorar no futuro, e poder assim refletir todo esse desenvolvimento na prática pedagógica como futura educadora e professora.

**Palavras-chave: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estágio, relatos, práticas, planificação, avaliação e projeto final.**

## Abstract

The present work has the theme "Report of Professional Internship I, II, III and IV", and aims to gather the information regarding the period of training completed during the two years of Master's Degree in Pre-School Education and Teaching primary school Education. This work intends to deepen and reflect on the observed and experienced practices in the educational reality contacted. In this way, the report is divided into four distinct chapters: traineeship reports, planning, evaluation devices and, finally, a final project.

In the first chapter are presented 10 reports of internship, 7 reports of observed activities in the classroom with children between 3 to 9 years of age, and 3 reports of activities internship developed by me and evaluated by educators and counselors of pedagogical practice in different age groups.

In the second chapter, I present 8 plan reports made by me, four of which are related to Pre-School Education and four plans related to teaching the primary school Education. In these plan reports the strategies and resources used are described, based on authors, so as to promote the learning of each child / student.

In the third chapter, I present four evaluation devices: two evaluation devices regarding the Pre-School Education and two evaluation devices referring to the teaching of the primary school Education.

The fourth chapter, comprises a final project work. This project work is designated as "Safety in School. SOS children "and consists on the appropriate way of using basic life support, both for 8-year-olds and the involved teachers, in order to promote adequate and practical knowledge, so that they act correctly in an accident situation.

With this report I had intention to demonstrate my personal and professional development, in order to improve in the future, and reflect all this development in the pedagogical practice as a future educator and teacher.

**Keywords: Pre-school education and primary school education, internship, reports, practices, planning, evaluation and final project.**

## Índice Geral

Índice de Quadros.....	X
Índice de Figuras.....	XI
Introdução .....	1
Capítulo 1.....	6
Relatos de Estágio.....	6
1.1. Descrição do capítulo.....	7
1.2. Relatos observados.....	7
1.2.1. Relato de estágio 1 .....	7
1.2.2. Relato de estágio 2 .....	10
1.2.3. Relato de estágio 3 .....	12
1.2.4. Relato de estágio 4 .....	15
1.2.5. Relato de estágio 5 .....	18
1.2.6. Relato de estágio 6 .....	20
1.2.7. Relato de estágio 7 .....	23
1.2.8. Relato de estágio 8 .....	24
1.2.9. Relato de estágio 9 .....	26
1.2.10. Relato de estágio 10 .....	29
Capítulo 2.....	33
Planificações .....	33
2.1. Descrição do capítulo.....	34
2.2. Fundamentação Teórica .....	34
2.3. Planos de aula.....	36
2.3.1. Plano de aula de Conhecimento do Mundo.....	36
2.3.2. Plano de aula Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	38
2.3.3. Plano de aula Domínio da Matemática.....	40
2.3.4. Plano de aula Subdomínio das Artes Visuais.....	43
2.3.5. Plano de aula Estudo do Meio.....	44
2.3.6. Plano de Português .....	47
2.3.7. Plano de aula de Matemática.....	49
2.3.8. Plano aula de Matemática .....	52
Capítulo 3.....	54
Dispositivos de Avaliação.....	54
3.1. Descrição do capítulo.....	55
3.2. Fundamentação teórica.....	55
3.3. Avaliação da atividade do Domínio de Matemática .....	58
3.3.1. Contextualização da atividade.....	58

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação .....	58
3.3.3. Apresentação e análise de resultados .....	60
3.4. Avaliação da atividade da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	61
3.4.1. Contextualização da atividade.....	61
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação .....	62
3.4.3. Apresentação e análise de resultados .....	63
3.5. Avaliação da aula da disciplina de Português .....	65
3.5.1. Contextualização da atividade.....	65
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação .....	65
3.5.3. Apresentação e análise de resultados .....	66
3.6. Avaliação da aula da disciplina de Estudo do Meio.....	67
3.6.1. Contextualização da atividade.....	67
3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação .....	68
3.6.3. Apresentação e análise de resultados .....	69
Capítulo 4.....	72
Projeto Final “Segurança na Escola! SOS Crianças” –.....	72
4.1. Introdução do trabalho projeto .....	74
4.2. Fundamentação Teórica do trabalho projeto .....	76
4.2.1. Trabalho Projeto.....	76
4.2.2. Saúde e Bem-estar nas escolas .....	77
4.2.2.1. O que são os primeiros socorros.....	78
4.2.3. Os primeiros socorros no 3.º Ano do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	79
4.3. Desenvolvimento do Projeto .....	80
4.3.1. Problema.....	80
4.3.2. Problemas parcelares .....	80
4.3.3. Destinatários.....	80
4.3.4. Entidades envolvidas.....	81
4.3.5. Motivação e negociação .....	81
4.3.6. Objetivos: .....	82
- Objetivos gerais: .....	82
- Objetivos específicos: .....	82
4.3.7. Planeamento .....	82
1ª fase – Sensibilização e Investigação .....	82
2ª fase – Que acidentes são mais frequentes?.....	83
3ª fase – Propor medidas para corrigir o que está mal .....	84
4.3.8. Recursos .....	84

4.3.8.1.	Recursos Humanos.....	84
4.3.8.2.	Recursos materiais.....	85
4.3.9.	Produtos Finais.....	85
4.3.10.	Avaliação.....	86
4.3.11.	Calendarização.....	87
4.4.	Considerações Finais do trabalho projeto.....	88
	Considerações Finais.....	89
	Referências Bibliográficas.....	92

Anexo 1 – Texto informativo - Fósseis.

Anexo 2 – Protocolo experimental – Todos os alimentos têm o mesmo sabor?

Anexo 3 – História “a festa de aniversário.”

Anexo 4 – Carta alusiva à Prevenção Rodoviária.

Anexo 5 - Banda Desenhada sobre as bactérias.

Anexo 6 – Proposta de atividade respeitante ao Domínio da Matemática.

Anexo 7 - Grelha de avaliação da proposta de atividade do Domínio da Matemática.

Anexo 8 – Proposta de atividade respeitante ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Anexo 9 – Grelha de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Anexo 10 – Proposta de atividade respeitante à disciplina de Português.

Anexo 11 - Grelha de avaliação da disciplina de Português.

Anexo 12 - Proposta de trabalho respeitante à disciplina de Estudo do Meio.

Anexo 13 - Grelha de avaliação da disciplina de Estudo do Meio.

Anexo 14 - Ficha de heteroavaliação dos alunos (aula prática) (adaptado de Galvão, Reis, Freire e Oliveira, 2006)

Anexo 15 – Auto e Heteroavaliação dos alunos (adaptado de Galvão et al., 2006)

Anexo 16 - Ficha de auto avaliação dos alunos (adaptado Andraus , Minamisava, Borges & Barbosa, 2005)

Anexo 17– Inquérito aos pais e professores.

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma do Estágio Profissional I e II .....	4
Quadro 2 – Cronograma do Estágio Profissional III e IV .....	5
Quadro 3 – Plano de aula da Área do Conhecimento do Mundo .....	36
Quadro 4 – Plano de aula do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	39
Quadro 5 – Plano de aula do Domínio da Matemática .....	41
Quadro 6 – Plano de aula do Subdomínio das Artes Visuais .....	43
Quadro 7 – Plano de aula da disciplina de Estudo do Meio .....	45
Quadro 8 – Plano de aula da disciplina de Português.....	47
Quadro 9 – Plano de aula da disciplina de Matemática.....	49
Quadro 10 – Plano de aula da disciplina de Matemática.....	52
Quadro 11 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade do Domínio da Matemática .....	60
Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita .....	63
Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de trabalho da Disciplina de Português .....	66
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de trabalho da Disciplina de Estudo do Meio .....	69
Quadro 15 – Atividades realizadas em sala de aula para trabalhar o tema primeiros socorros.....	81
Quadro 16 – Calendarização da atividade projeto.....	87

## Índice de Figuras

Figura 1 – Blocos Lógicos.....	8
Figura 2 – Jogo do dominó da Matemática .....	11
Figura 3 – Mobília da sala.....	26
Figura 4 – Passe de autocarro .....	37
Figura 5 – Exploração didática de uma atividade experimental.....	45
Figura 6 – Resultado da Avaliação da atividade do Domínio da Matemática .....	60
Figura 7 – Resultado da Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita .....	63
Figura 8 – Resultado da Avaliação da proposta de trabalho da Disciplina de Português .....	66
Figura 9 – Resultado da Avaliação da proposta de trabalho da Disciplina de Estudo do Meio.....	69
Figura 10 – Etapas de um trabalho projeto.....	76

## **Introdução**

O presente relatório de Estágio Profissional refere-se às unidades curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus. O aspeto fulcral deste trabalho centra-se na descrição diária e reflexão de acontecimentos que considero relevantes, no decorrer da Unidade Curricular de Estágio Profissional no contexto da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### **Identificação e contextualização de estágio profissional**

Ao longo do mestrado, realizei estágio em três Escolas do concelho de Lisboa, no período de 15 de fevereiro de 2016 a 9 de fevereiro de 2018.

As escolas situam-se no centro da cidade de Lisboa, numa zona urbana e residencial. Os três estabelecimentos referidos têm as valências de Educação Pré-Escolar, do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e apenas uma das escolas tem a valência do Ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne ao espaço interior de cada escola, é constituída por salas de aulas, um refeitório, uma cozinha, uma sala de multiusos, um ginásio, uma sala de informática, casas de banho e um salão. O salão desempenha duas funções distintas: tem função de sala para dois grupos da faixa etária dos 4 anos de idades e função de refeitório na hora de almoço, nas escolas que frequentei.

Em relação ao espaço exterior das escolas, existem duas zonas de recreio, noutras escolas existem 3 zonas, uma destinada aos alunos do Ensino do Pré-Escolar, outra para os alunos que frequentam o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Nestas escolas trabalha uma equipa geralmente constituída por: uma diretora, educadoras, professores do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e professores de Português e História e de Geografia de Portugal e Matemática no Ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico, na escola com esta valência, professores de Educação Física, professor de Educação Musical, professor de Inglês, docentes de apoio educativo e docentes de atividades extracurriculares. O corpo não docente é formado por funcionárias administrativas, auxiliares de ação educativa, uma cozinheira e funcionárias auxiliares.

O presente relatório de estágio profissional é fulcral para a minha formação enquanto futura docente. Para a elaboração do mesmo serão citadas obras de diferentes autores, as quais visam sustentar cientificamente as reflexões e inferências apresentadas. Estas reflexões são observações e feitas durante as práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. De acordo com Calderhead (como citado em Pacheco, 1995, p.38), “aprender a ensinar é um processo articulado entre teoria e prática e depende de um contexto prático.”

A nível pessoal, a elaboração deste Relatório de Estágio Profissional é importante por diversas razões: primeiro, é um elemento de avaliação essencial que visa a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e conseqüente certificação profissional. Segundo, possui uma relevância no sentido de que me possibilita investigar e estudar conceitos, ideias e métodos, que contribuem para a construção do conhecimento do ensino e o aprender a ensinar. Loughran (como citado em Flores & Simão, 2009, p.34) refere que “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adotar uma perspectiva de investigadores.”

A realização deste relatório parte das observações diárias em sala de aula e das suas atividades. Cada narrativa diária é uma reflexão crítica sustentada cientificamente. Polkinghorne (como citado em Flores & Simão, 2009, p.92) afirma que “a narrativa é a estrutura do discurso em que a ação humana recebe a sua forma e através da qual é significativa.”

A realização do relatório de estágio em coexistência com a prática pedagógica possibilita uma observação entre a prática e a reflexão sobre a mesma. Nóvoa (1991, p.24) diz que é importante que os “professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; (...) [porque os] professores não são apenas técnicos, mas também criadores”.

Nos dias de hoje, a formação de profissionais abrange qualquer instituição e, como tal, foi necessária a componente prática. De acordo com Oliveira-Formosinho (como citado em Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho, 2010):

[o] conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida. É, assim, experienciado por cada profissional nos níveis inter e intra pessoal. (p. 21)

Neste sentido, a realização da Prática Pedagógica é fundamental, não só observamos diversas realidades educativas, como também, fomentamos um conhecimento mais reflexivo e prático.

### **Calendarização e Cronograma**

O Estágio Profissional decorreu em diferentes Escolas na região de Lisboa durante 4 semestres.

O primeiro período de estágio decorreu de 15 de fevereiro de 2016 a 22 de setembro de 2016 incluindo três faixas etárias da Educação Pré-Escolar. Este período de estágio encontra-se dividido em três momentos, correspondentes a cada sala da Educação Pré-Escolar: o 1.º momento correspondeu à faixa etária dos 5 anos de idade, no período de 15 de fevereiro de 2016 a 21 de março de 2016; o 2.º momento correspondeu à faixa etária dos 3 anos de idade, no período de 11 de abril de 2016 a 23 de maio de 2016 e o 3.º momento correspondeu à faixa etária dos 4 anos, no período de 30 de junho a 22 de setembro de 2016.

O segundo período de estágio decorreu de 11 de outubro de 2016 a 10 de fevereiro de 2017 incluindo também três faixas etárias da Educação Pré-Escolar. Este período de estágio encontra-se dividido em três momentos, destinados a cada sala da Educação Pré-Escolar: o 1.º momento correspondeu à faixa etária dos 5 anos, no período de 11 de outubro a 18 de novembro; o 2.º momento correspondeu à faixa etária dos 3 anos, no período de 22 de novembro a 16 de dezembro e, por último, o 3.º momento que correspondeu à faixa etária dos 4 anos, no período de 3 de janeiro a 10 de fevereiro.

O terceiro período de estágio decorreu de 6 de março a 7 de julho de 2017 e incluiu dois níveis de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: o 1.º momento insere-se na sala do 1.º ano, no período de 6 de março a 5 de maio e o 2.º momento correspondeu ao 4.º ano, no período de 8 de maio a 7 de julho.

O quarto período realizou-se de outubro de 2017 a de fevereiro de 2018. O estágio incluiu dois níveis de ensino do 1.º ciclo: o 1.º momento correspondeu ao estágio realizado na sala do 2.º ano, entre 11 de outubro de 2017 e 7 de dezembro de 2017; e o 2.º momento correspondeu ao estágio realizado no 3.º ano, de 11 de dezembro de 2017 a 9 de fevereiro de 2018.

Nos cronogramas (Quadro 1, 2) apresentados de seguida, é possível visualizar de forma organizada o tempo destinado a cada semestre.

Quadro 1 – Cronograma do Estágio Profissional I e II

	Estágio Profissional I																				Estágio Profissional II																Horas																				
	Fevereiro				Março				Abril				Maio				Junho				Julho				Setembro				Outubro				Novembro					Dezembro				Janeiro				Fevereiro											
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4									
Momento de estágio																																																									352
Aulas observadas																																																					3				
Aulas programadas																																																	39								
Reuniões de orientação tutorial																																																	64								
Estágio intensivo																																																	105								
Elaboração do relatório de estágio																																																	50								
Pesquisas bibliográficas																																																	50								

Quadro 2 – Cronograma do Estágio Profissional III e IV

	Estágio Profissional III																Estágio Profissional IV																Horas																				
	Março				Abril				Maio				Junho				Julho				Setembro				Outubro				Novembro					Dezembro				Janeiro				Fevereiro											
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4					
Momento de estágio	█	█	█	█	█				█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█									█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█					█	█	█	█					416
Aulas observadas									█								█												█												█												3
Aulas programadas					█								█																				█																26				
Reuniões de orientação tutorial	█	█	█	█					█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█					█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█					█	█	█	█					64				
Estágio intensivo																																																	105				
Elaboração do relatório de estágio	█	█	█	█					█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█					
Pesquisas bibliográficas	█	█	█	█					█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█					

# **Capítulo 1**

## **Relatos de Estágio**

## **1.1. Descrição do capítulo**

Este capítulo corresponde à descrição de algumas das observações realizadas ao longo de todo o período de estágio profissional em sala de aula, bem como todas as estratégias aplicadas no contexto de atividades, planificação e realização de aulas ao longo do mesmo. Cada momento observado será seguido de inferências e fundamentação teórica científica.

Este capítulo contém 10 relatos. Sete dizem respeito a momentos observados durante o estágio profissional correspondendo a uma faixa etária distinta, dos 3 aos 9 anos. Os outros três relatos são de atividades ou aulas dadas por mim em três faixas etárias diferentes, uma nos 5 anos, da educação pré-escolar, outra no 1.º ano do ensino básico e outra no 2.º ano do ensino básico.

Ao longo dos relatos, poderão encontrar-se algumas fotografias, esquemas, propostas de trabalho, que ilustram as atividades realizadas.

## **1.2. Relatos observados**

### **1.2.1. Relato de estágio 1**

Este momento de estágio decorreu na faixa etária dos 3 anos, no dia 18 de abril.

Neste primeiro dia de estágio, a educadora sentou todas as crianças em “meia-lua” e perguntou a cada uma como tinha corrido o seu fim-de-semana, inclusivamente à minha colega de estágio e a mim. Após esta abordagem, começou por identificar as conceções prévias das crianças e realizou perguntas dirigidas:

Educadora: “Que meio de transporte observa?”

Criança 1: “Um trator.”

Educadora: “E é um meio de transporte terrestre, aquático ou aéreo?”

Criança 2: “É um meio de transporte terrestre.”

Educadora: “E é um meio de transporte público ou privado?”

Criança 3: “É um meio de transporte privado.”

Educador: “E é privado porquê?”

Criança 3: “Por que não pagamos bilhete para andar nele. Se tivéssemos de pagar bilhete e andassem muitas pessoas era público.”

Educadora: “Muito bem. E de que cor é este trator?”

Criança 4: “É encarnado.”

Educadora: “E onde utilizamos o trator?”

Criança 5: “Utilizamos nas hortas.”

Posteriormente a educadora contou a história do “trator.”

No final da mesma, tinha uma pista e um trator pequeno e encarnado que passava por várias quintas e em cada paragem a docente realizava diferentes perguntas, de modo a explorar diversos conceitos, como: o que é um pomar, quantidade de maçãs

na macieira. Após terminar esta atividade, a docente, abordou diferentes formas geométricas que estavam presentes na história. As crianças foram sentar-se nos seus respectivos lugares e a educadora dinamizou o Domínio da Matemática com materiais estruturados, os Blocos Lógicos (figura 1).

Começou por referir o nome do mesmo, os seus quatro atributos, perguntando, em seguida, que forma, que cor, que tamanho e que espessura podiam apresentar as peças. Solicitou que tirassem uma peça dentro da caixa à sua escolha.

De seguida, pediu a duas crianças, com peças diferentes, para dizerem os atributos de cada uma comparando-as. Quando observou que todas as crianças sabiam os atributos deste material, realizou um jogo em que solicitou que todas as crianças “tirassem uma peça que tenha quatro lados iguais”, “a peça que não tem lados e tem uma linha curva fechada”. Mais tarde, distribuiu a cada criança uma linha, ao qual questionou “ como se chama esta linha?” (linha fronteira). A educadora trabalhou teoria de conjuntos, explorando os conceitos de conjunto singular, conjunto vazio e conjunto universal. Por fim, realizaram uma proposta de atividades na qual tinham de encontrar um comboio com as diversas formas geométricas. A docente ia dinamizando esta atividade com diversas perguntas, tais como:

Educadora: “Qual é a forma geométrica da carruagem do comboio?”

Criança 1: “Tem a forma de um quadrado.”

Educadora: “Vamos todos pintar de azul essa forma.”

Educadora: “Quais são as formas geométricas das rodas do comboio?”

Criança 2: “São circulares.”

À tarde, e de acordo com a história que as crianças ouviram da parte da manhã, realizaram grafismos, ou seja, a educadora distribuiu por cada criança uma folha de tamanho A5 e lápis de carvão, e começaram a descrever a história que tinham observado. A docente realizou esta atividade como resumo.

No final das atividades, as crianças realizaram uma dobragem, alusiva ao Material Blocos Lógicos, em que tiveram de dobrar um triângulo, com papel colorido, de modo a construírem um barco. Realizaram harmónios para realçar o efeito das ondas do mar.



Figura 1 – Blocos Lógicos.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

A educadora, ao sentar as crianças num ambiente acolhedor e propício à aprendizagem, motiva-as a regressarem à escola no dia seguinte. Segundo Almeida (como citado em Cavalcante, 2012):

a esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, uma guia, um animador, um líder, alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir uma nova história e uma sociedade melhor. (p.195)

Conforme escrito, o educador tem de ser acolhedor e é sempre importante perguntar vivências das crianças e estas falarem do seu fim-de-semana.

A docente, ao contar uma história, desempenha um papel fulcral no processo ensino-aprendizagem nas mais diversas áreas curriculares, proporcionando uma atividade capaz de desenvolver as capacidades cognitivas e a personalidade de quem as ouve ou lê. Um dos aspetos que quero destacar é que a educadora realizou interdisciplinaridade ao abordar esta história. Ao mesmo tempo que contava a história realizava perguntas alusivas ao Domínio da Matemática e ao Conhecimento do Mundo. Segundo Fazenda (1994):

um olhar interdisciplinar atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos. O conhecimento nasce dos movimentos contidos nas dúvidas, nos conflitos, nas perguntas/respostas, nas certezas/incertezas que são vivenciadas na solução e ou/propostas, alternativas em superar, assumir, atuar, agir nessa ambiguidade do ser. (p.20)

A educadora lecionou Domínio da Matemática recorrendo ao material estruturado, Blocos Lógicos. Os blocos são um “material lógico estruturado”. Caldeira (2009, p.369) afirma que “os blocos lógicos (...) exercitam a lógica. A sua função principal é dar às crianças a oportunidade de realizarem as primeiras operações lógicas, como sejam a correspondência e a classificação.”

Para Moreira & Oliveira (2005), a manipulação dos blocos lógicos pode auxiliar as crianças “no desenvolvimento das capacidades de discriminação e memória visual e constância perceptual. Pode ainda auxiliar no desenvolvimento da ideia de sequência e de simbolização” (p.99). Esta manipulação possibilita também “que as crianças avancem do reconhecimento das formas para a percepção das suas propriedades (...) progredindo assim na aprendizagem da geometria”(p.99).

Para que todas as crianças adquiram aprendizagens significativas, é crucial cada criança ter o seu material para manusear. Desta forma, cada criança tinha uma caixa do

Material Blocos Lógicos. Caldeira (2009) refere que os blocos lógicos “são um instrumento muito rico para aqueles que desejam mediar o desenvolvimento do sujeito e estão em busca de estratégias que lhes permitam o seu enriquecimento” (p. 364). Neste sentido, se pretendermos desenvolver competências nas crianças é crucial que as atividades sejam ricas e estimulantes. Isto foi o que observei quando a educadora realizou a atividade do comboio. Não se cingiu apenas a dar a cada criança a proposta de trabalho, mas também, a dinamizá-la.

O uso de lápis e de uma folha A5 durante a atividade realizada é crucial para desenvolver a motricidade fina nas crianças. A criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo um conjunto de palavras e produz um documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. Estas escritas infantis são consideradas como grafismo, puro jogo, o resultado de fazer como se soubesse escrever (Ferreiro, 1995).

A dobragem realizada na expressão plástica é importante para o desenvolvimento das crianças. Sousa (2003) refere que:

uma educação eminentemente voltada para objetivos imediatos expressivos, contribui de modo muito significativo para a manutenção de uma vida mental saudável. As atividades educativas expressivas para além do seu inquestionável valor educativo oferecem ainda algo de mais valioso, que é a sua ação homeostática e a influência preventiva em relação a problemas psicológicos. (p. 183)

Neste sentido, importa referir que esta área não tem por objetivo centrar-se somente nas obras de arte, mas sobretudo na criança, favorecendo o desenvolvimento das suas capacidades e das suas necessidades.

### **1.2.2. Relato de estágio 2**

A aula que vai ser descrita aconteceu quando estava a estagiar na sala dos 4 anos. Esta iniciou-se por volta das 9h50m e durou até às 10h30m, no dia 6 de fevereiro de 2017.

A educadora começou por organizar as crianças de forma a colocarem-se em roda. Explicou-lhes que iriam realizar um jogo já conhecido delas, mas de forma diferente: o jogo designa-se dominó dos animais e objetos (figura 2).

Este é um jogo alusivo ao Domínio da Matemática. A educadora solicitou que uma criança explicasse o jogo para que todos ouvissem, mais uma vez, as regras. Desta forma, a docente colocou as cartas de tamanho acessível no meio da roda, espalhando-as e colocando a 1.<sup>a</sup> carta no meio da roda onde iniciava o jogo.

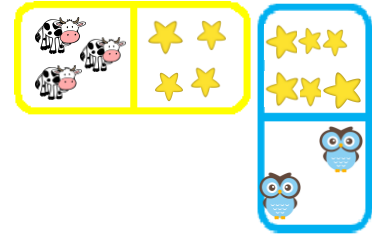


Figura 2 – Jogo do Dominó da Matemática.

Solicitou a uma criança que se levantasse e fosse ao meio da roda apanhar uma carta que tivesse um dos símbolos da que estava lá, ou seja, a carta tinha 3 imagens de vacas e 4 imagens de estrelas e a criança tinha de procurar outra carta ou que tivesse imagens de vacas ou de estrelas, a quantidade não importava para juntar as cartas.

Neste sentido, quando a criança terminava de colocar a carta a educadora questionava:

Educadora: “Quais são as imagens que a tua carta apresenta?”

Criança 1: “6 estrelas e dois mochos.”

Educadora: “ Qual foi a imagem que juntaste à carta anterior?”

Criança 1: “A imagem das estrelas.”

Educadora: “Quantas estrelas observas na carta anterior?”

Criança 1: “ 4 estrelas.”

Educadora: “E na carta que colocaste quantas estrelas observas?”

Criança 1: “6 estrelas.”

Educadora: “No total quantas estrelas observas?”

Criança 1: “10 estrelas.”

Após realizar este exercício de cálculo mental, a docente solicitava outra criança para ir colocar outra carta numa outra posição, para baixo, para cima, ou continuava do lado esquerdo ou direito, dependesse da perspectiva de onde a criança se situava. As questões eram variadas e realizava interdisciplinaridade explorando as conceções prévias das crianças quando questionava: “Que animal observas?”, “O animal que estás a observar é um mamífero?”, “Conheces outros animais?”, entre outras questões. Também solicitou que as crianças cantassem diversas canções com animais.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

A educadora ao colocar as crianças em roda, torna diálogos consistentes e proporciona um contacto mais direto entre a educadora e as crianças. Deste modo, as atividades tornam-se mais lúdicas e as crianças sentem um interesse maior em aprender.

Segundo Delgado e Muller (como citado em Bombassaro, 2010):

a roda é uma das situações na qual as crianças podem ter voz, partilham as suas experiências e os seus pontos de vista, ou seja, é um encontro diário entre pares, pois as crianças interagem com os adultos e com as diversas crianças que estão presentes na mesma, mediados por uma proposta pedagógica que se produz e se realiza num tempo e espaço determinados. Há uma troca de conhecimentos, sentimentos, afetos, emoções, de culturas pelos conhecimentos que se darão neste tempo/espaço. (p.33)

Por outro lado, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) consideram que:

a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários. (p.24)

Posteriormente, a docente lecionou Domínio da Matemática a partir de um jogo com material não estruturado. Desta forma, o jogo enquanto atividade, poderá ser uma estratégia importante associada ao ensino e aprendizagem. As crianças com estes jogos educativos desenvolvem a criatividade, o raciocínio lógico, a competição, a cooperação e a socialização. De acordo com Caldeira (2009):

a realização de jogos e brincadeiras na primeira infância envolve naturalmente o movimento, que vai dominar como componente, pois através dele, a criança envolve-se com os objetos, com as pessoas, explorando o seu próprio corpo e o espaço físico. Por outro lado, o espaço escolar pode-se transformar num espaço agradável, prazeroso, para que as brincadeiras e jogos permitam ao educador alcançar sucesso na sala de aula. (p.40)

Por outro lado, a docente ao recorrer ao material manipulativo não estruturado, dominó, constrói um instrumento para desenvolver o raciocínio matemático que faz com que a criança desenvolva e adquira novos conhecimentos e Turrioni (como citado em Caldeira, 2009, p.18), refere que o material didático “exerce um papel importante na aprendizagem. Facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental e é excelente para auxiliar ao aluno na construção dos seus conhecimentos.” Neste âmbito, o educador deve criar as condições para promover uma relação fluida e significativa de acordo com as potencialidades de cada criança.

### **1.2.3. Relato de estágio 3**

Este momento de estágio no dia 12 de fevereiro de 2016, aplicada a uma faixa etária dos 5 anos.

Neste momento de estágio, a educadora despendeu alguns minutos para me apresentar e dar a conhecer à turma. Seguidamente a esta abordagem, a educadora realizou uma aula dinâmica sobre a cera das abelhas. Nesta aula a educadora começou por projetar um *powerpoint* com diversas imagens, alusivas ao tema, executando diversas perguntas dirigidas:

Educadora: “O que estás a observar?”

Criança 1: “A cera.”

Educadora: “Onde utilizamos a cera no nosso quotidiano?”

Criança 2: “No lápis de cera.”

Criança 3: “Nas velas.”

Após verificar as concepções prévias das crianças, explicou e referiu onde utilizamos a cera e como é feita. Para que estas adquiram estes conhecimentos de uma forma mais dinâmica, realizou uma experiência. Referiu que não podiam realizar a mesma sozinhas, mas com ajuda de um adulto. O título da atividade experimental era: “Como apagar a vela e porquê?” A docente tinha um tripé e a vela dentro de um prato. Acendeu-a e, de seguida, tapou-a com um copo, tendo-se apagado ao fim de algum tempo. Realizou perguntas dirigidas para observar algumas respostas das crianças. Depois explicou que a vela se apagava porque deixava de ter oxigénio e deu alguns exemplos reais, como por exemplo, o que acontecia ao nosso corpo sem oxigénio.

No final desta atividade, a educadora, trouxe para a sala tostas e mel para que as crianças provassem o mel. Deu a cada criança uma tosta com mel num guardanapo.

Posteriormente, a docente contou uma história alusiva ao tema abordado.

Antes de realizarem uma ficha de atividades para consolidação de tudo o que aprenderam durante a aula, realizaram alguns exercícios de relaxamento para descontraírem, tais como: levantar, cantar, espreguiçar, saltar.

Após a conclusão desta área de descontração, realizaram uma atividade para o Domínio da Matemática, em que abordaram a adição e a divisão. Para explicar a divisão, a docente tinha quatro colmeias grandes feitas em feltro e 12 abelhas, e pediu a uma criança para ir dividir igualmente estas 12 abelhas pelas quatro colmeias. A criança utilizou uma estratégia em que distribuiu 4 abelhas pelas 4 colmeias, e assim sucessivamente, até que concluiu e obteve 3 abelhas em cada colmeia. Depois concluíram com a expressão plástica em que pintavam todos os elementos da proposta de trabalho.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

A apresentação das alunas estagiárias à turma é um ação importante, pois logo no primeiro momento criámos uma ligação de afetividade com as crianças, assim como estas passam a conhecer o nosso papel dentro da sala de aula. Como é referido durante o estágio, a estagiária quando leciona aulas propostas pelos coordenadores, ou quando tem aulas assistidas pelos orientadores de estágio, tem de assumir o papel de educador/professor. De acordo com Postic (1990, pp. 10-11), “(...) para além das aptidões exigidas pela natureza da matéria ensinada e das suas atividades aferentes, deve existir, no professor seja qual for o nível do seu ensino uma aptidão para

estabelecer a relação.” Neste sentido, esta aptidão referenciada não é inata ao educador/professor mas manifesta-se ao longo do relacionamento com as crianças, com as suas atitudes, expectativas e com o seu comportamento. Perante estas situações, a estagiária consegue orientar e assumir o papel pretendido.

A docente, ao realizar aulas dinâmicas, constrói um ambiente propício à motivação e interesse por parte das crianças. Segundo Martins (2011, p.28), “uma das responsabilidades que nós como agentes educacionais temos é de fornecer, proporcionar momentos didáticos, lúdicos e com consistência, de modo a que as nossas crianças, possam desenvolver-se tanto a nível pessoal como social.”

Deste modo, a educadora, ao realizar perguntas dirigidas, constrói uma ligação de afetividade com cada criança, ouve as suas conceções prévias e constrói novas conceções, de modo a que cada criança construa novos conhecimentos. Conforme o autor referido anteriormente, a empatia através do diálogo, a partilha de saberes, a valorização das qualidades humanas, intrínsecas de cada um, a sensibilidade, o carisma e o sentido de humor, são todas características que um professor deverá transportar para a sala de aula, para que as crianças se sintam motivadas e empenhadas durante o ensino e aprendizagem.

Quando a educadora realiza uma atividade experimental com as crianças é uma ação de extrema importância. Desde cedo que as crianças estão em contacto com a ciência: quando a criança puxa um carrinho, chuta uma bola com mais ou menos força, quando anda de baloiço, quando desce um escorrega, entre outros. Deste modo, e de acordo com Martins et al., (2009, p. 12) “através da sua interação com os objetos, a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, “para acontecer aquilo tem de se fazer assim”, pelo que, as crianças devem observar e realizar estas atividades. Segundo Zabala e Arnau (como citado em Martins et al., 2009):

assumindo-se que, em idade pré-escolar, as crianças estão predispostas para aprendizagens de ciências, cabe aos (às) educadores (as) conceber e dinamizar atividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional. (p.15)

A docente, ao contar a história alusiva ao tema abordado, envolve as crianças na aula que está a realizar e consegue limar conceitos que, por vezes, não estão bem definidos na cabeça das crianças. Segundo Oliveira (como citado em Rocha, 2012):

O hábito da leitura torna-se a maneira de construção do conhecimento mesmo antes de saber ler, pois, é de ouvi-las que se treina a relação com o mundo, fazendo do momento

de contar, recontar, inventar e ouvir o estímulo para manter viva a importância da leitura. (p.15)

Ao movimentarem-se entre as diferentes atividades, as crianças sentem-se relaxadas e preparam-se para começar uma nova atividade. Deste modo, são importantes estes exercícios para que voltem a centrar-se na aula e consigam manter a atenção. De acordo com Oliveira (como citado em Costa, 2011):

a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na pré-escola. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situação no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilidades de coordenação de seus gestos e movimentos. (p.27)

A abordagem da divisão por meios de material manipulativo não estruturado, de tamanho grande, é fulcral para a conexão do ensino e aprendizagem. As crianças com este material conseguem manipular e adequar estratégias para a realização da atividade, de modo a obterem o resultado correto. Os materiais manipulativos podem ser utilizados no ensino para facilitar a aprendizagem. 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 aprendizagens”. Desta forma, as crianças sentem uma motivação intrínseca para alcançarem o objetivo pretendido.

#### **1.2.4. Relato de estágio 4**

A aula que vai ser descrita aconteceu numa Escola em Lisboa numa das semanas de estágio intensivo. Encontrava-me a estagiar na sala dos 6 anos, e a aula decorreu entre as 9h00min e as 10h00min, no dia 26 de setembro de 2017.

Durante este estágio deparei-me com esta situação significativa para o meu futuro profissional. Neste sentido a educadora começou por abordar a Cartilha Maternal diversificando estratégias. Chamou um grupo de quatro alunos à frente para rever algumas lições nomeadamente a décima nona lição “s” (cezêxe), pois diversos alunos tinham dificuldade em pronuncia-lo e escrevê-lo. Começou com a seguinte questão:

Professora: “Como se chama esta letra?”

Aluno 1: “Chama-se cezêxe.”

Professora: “Quantos valores tem esta letra?”

Aluno 2: “Tem três valores.”

Professora: “Quando utilizamos o primeiro valor do cezêxe?”

Aluno 3: “No princípio da palavra e quando estão os dois juntos.”

Professora: “Quando utilizamos o segundo valor?”

Aluno 4: “Quando está entre vogais.”

Professora: “Quando utilizamos o terceiro valor?”

Aluno 1: “No fim de sílaba ou de palavra.”

Professora: “O cezêxe, que é uma consoante faz a última sílaba forte?”

Aluno 2: “Não, é a primeira consoante que encontramos que não faz forte a última sílaba.”

Professora: “Então se a palavra não tiver um acento gráfico como sabemos qual é a sílaba forte?”

Aluno 3: “Tapamos o cezêxe e vemos qual é a letra que está antes dele, se for um “u” ou um “i” é forte a última, se não for, supõe-se forte a que está ao pé da última.”

A professora mostrou um saco preto e lá dentro tinha 28 palavras como: saco, saber, subir, cabeça, açúcar, passear, cereja, cinto, sinto, dias, entre outras. Solicitou que cada criança tirasse uma letra e a lesse.

Posteriormente, a professora chamou outras quatro crianças ao quadro e dividiu-o para que todas escrevessem as frases ditadas pela docente, tais como: “Ontem à noite, a Joana estava com saudades dos seus amigos”, “Conseguimos ter sucesso”, “Hoje a casa está desarrumada”, entre outras. Enquanto estes alunos estavam no quadro, os restantes estavam a trabalhar nos seus lugares com as letras móveis, ou seja, tinham uma cartolina com linhas e plastificada e, quando a docente ditava as frases, esses alunos escreviam a frase com estas letras. Para terminar, a professora solicitou que escrevessem palavras que tivessem esse grafema “s” e trocavam com os colegas do lado. Desta forma, cada aluno lia o que o seu colega escreveu e via se estava correto ou errado.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

A educadora começou por abordar a Cartilha Maternal uma vez que estava no início do ano letivo e os alunos vinham de férias esquecidos de muitas coisas que abordaram nos 5 anos de idade. Na escola onde estagiei, aborda-se este método nesta faixa etária.

A docente optou por diversificar estratégias e de acordo com Laranjeira (como citado em Deus, 1997, p.8) o Método João de Deus é “um método de fácil aprendizagem para o aluno, mas que exigia um consciente trabalho de compreensão por parte do professor.” Este é um método bastante lúdico e qualquer criança que aprenda por este método desenvolve a sua leitura de uma forma mais fácil. Deus (1997, p.9) refere que “o desenvolvimento mental que apresentam as crianças que aprendem, ou aprenderam, pelo Método João de Deus é facilmente comprovada e tem um reflexo muito positivo no seu prosseguimento de estudos.”

Este é um método em que há “descoberta de valores e regras a aplicar, é um jogo que as crianças vão progressivamente descobrindo, numa atitude construtivista que lhes dá muita satisfação” (Deus, 1997, p.10).

É nesta faixa etária que as professoras têm de ter atenção à leitura e como a desenvolvem nos seus alunos. Pois ler de acordo com Silva (2003) e Viana (2002), é muito mais do que descodificar signos linguísticos. Ler é interpretar as mensagens emitidas pelas variadas e diversas formas de expressão. Também Ferreira (1984), Silva (2003) e Sim-Sim (1998) afirmam que ler ultrapassa a simples mestria técnica de transformar o oral em escrito ou vice-versa; o domínio do discurso escrito aumenta as possibilidades de conhecimento e potencializa a criatividade e a competência crítica individual. Lopes (2005) concorda com o facto de que a leitura constitui uma competência cognitiva complexa e acrescenta que consiste num conjunto de processos oculomotores, perceptivos e de compreensão, como, por exemplo, a direção dos olhos de palavra para palavra, a codificação do padrão visual de uma palavra, a busca do seu significado na memória e os processos ao nível do texto que estabelecem as relações semânticas e sintáticas entre palavra e frase.

Posteriormente, a educadora chamou um grupo de quatro alunos à frente e de acordo com as linhas de força que caracterizam o Método João de Deus é essencial que o grupo de alunos seja de três, máximo de quatro. Pois a Cartilha Maternal respeita o ritmo de cada um e fez exercícios de leitura aplicando as regras para recordar. Segundo Ruivo (2006):

essa pequena «equipa» torna as lições mais vivas e equilibra em interação o comportamento individual de cada aluno: os mais ativos e extrovertidos desbloqueiam os mais tímidos e hesitantes. Não respondem em coro, cada um fala por sua vez, mas estão todos empenhados na mesma tarefa. Apesar de se trabalhar em grupo, a lição é curta, com noções bem claras e dada todos os dias durante o ciclo de aprendizagem de forma personalizada. Cada grupo «vem à lição» diariamente, o que exige do professor uma boa gestão do tempo. (p.6)

A docente diversificou estratégias durante a atividade, pois o professor é um modelo que “procura influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares” (Jesus, 2008, p.21)

Seguindo esta linha de pensamento as estratégias de aprendizagem e a motivação podem influenciar a qualidade motivacional dos sujeitos para aprender. As estratégias de aprendizagem acabam com aspetos emocionais indesejáveis interrelacionando a motivação e a cognição. Deste modo, segundo Dembo (como citado em Moreira, 2015):

quanto maior o uso de estratégias de aprendizagem para a realização das atividades escolares, diversifica-se as oportunidades de aprimorar os conteúdos estudados e conseqüentemente o envolvimento com a aprendizagem torna-se profundo. Ao mesmo tempo, contribui desenvolvendo internamente crenças e autopercepções positivas, sentimento de autoeficácia, busca pela meta aprender, aumenta o senso de competência, a motivação intrínseca gerando atribuições de causalidade consistentes. (p.217)

A docente ao solicitar diferentes alunos para irem ao quadro diversifica estratégias para que eles se sintam motivados intrinsecamente e extrinsecamente. À medida que os quatro alunos estavam no quadro os restantes alunos estavam nos seus lugares a realizar a atividade com letras móveis. Estas atividades são de consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente.

### **1.2.5. Relato de estágio 5**

A aula que vai ser descrita aconteceu numa escola de Lisboa, no 2.º ano de escolaridade, e iniciou-se por volta das 10h00m, no dia 27 de outubro de 2017.

A minha colega de estágio iniciou a aula realizando suspense com o objeto que trazia na mão não mostrando aos alunos. Começou por questionar:

Estagiária: “Na tua opinião, o que achas que trago na mão?”

Aluno 1: “Uma televisão.”

Estagiária: “Não. Vou perguntar a outro colega teu.”

Aluno 2: “A tua opinião é igual ou diferente do teu colega?”

Estagiária: “É diferente. Parece um molde!”

Aluno 3: “Já estão a começar a adivinhar...”

Posteriormente mostrou-lhes o molde e voltou a questionar de forma dirigida:

Estagiária: “Que objeto estás a observar?”

Aluno 4: “Um molde dos dentes.”

Estagiária: “Sendo assim do que vamos falar nesta aula?”

Aluno 5: “Sobre a dentição humana”.

Após este diálogo a estagiária abriu o molde de modo a que todos os alunos conseguissem ver os dentes e explicou que nos animais mamíferos é possível observar a dentição diferenciada que inclui: incisivos que cortam, caninos que rasgam os alimentos e os molares mastigam os alimentos.

Voltou a questionar em que idade começavam a nascer os dentes e muitos dos alunos responderam por volta dos 7 anos. A estagiária corrigiu-os referindo “quando nascemos, não temos dentes, mas, mais ou menos aos seis, sete meses, eles começam a nascer”. Perguntou como se chama a dentição que nascera nesta idade e terminava mais ou menos aos sete anos. As crianças responderam em grupo “de leite” e referiram que a outra dentição chama-se dentição definitiva.

Seguidamente, apontou para o molde e solicitou que um aluno fosse contar os dentes que estavam expostos e o aluno referiu que tinha 32 dentes.

Para terminar a aula questionou quais são os cuidados a ter com os dentes:

Aluno 6: “Temos que lavar os dentes”

Estagiária: “Muito bem. E como o devemos fazer?”

Aluno 7: “Diariamente e se possível mais que duas vezes ao dia.”

Estagiária: “E como deve ser feita a escovagem dos dentes?”

Aluno 8: “Formas circulares”.

A seguir, com uma pasta de dentes e uma escova de tamanho grande demonstrou como deveria ser feita a lavagem dos dentes e solicitou a ajuda de alguns alunos.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

A minha colega iniciou a aula ao realizar suspense do que ia acontecer, não mostrando o objeto que trazia. Desta forma, todos os alunos presentes em sala de aula mostraram-se entusiasmados e curiosos. As estratégias e atividades de início de aula dependem, em grande medida, do método utilizado e do tipo de modelo de ensino que orienta a atuação pedagógica do professor. De acordo com Sampaio (2011):

para iniciar uma aula, é imperioso que o docente implemente estratégias e atividades que se coadunem com o limitado tempo característico da fase e que possam cativar a atenção do aluno, dando-lhe um motivo para se envolver na sua aprendizagem. (p.25)

Todas as atividades/estratégias de ensino são definidas como situações diversificadas, criadas pelo professor ou estagiária para oportunizar aos educandos a interação com o conhecimento. O profissional seleciona as estratégias de ensino e utiliza-as como meio de intervenção para uma boa qualidade de envolvimento dos alunos com a aprendizagem considerando os objetivos educacionais.

Posteriormente realizou questões dirigidas a diversos alunos. As questões dirigidas direcionam os alunos para pensarem, para se concentrarem e para se motivarem. Segundo Guimarães e Boruchovitch, (2004) um aluno motivado envolve-se mais no processo de aprendizagem, persevera em tarefas difíceis, mesmo tendo que fazer esforço, procurando desenvolver novas capacidades e mostra-se encorajado e orgulhoso com os seus resultados.

De seguida a turma observou o molde da dentição e verificou no concreto como é a dentição humana. A utilização dos recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem está claramente estabelecida no Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação [ME], 2015).

A utilização de recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem é defendida por Ponte e Serrazina (2000) ao referirem que:

as tarefas que o professor propõe devem despertar o interesse dos alunos de fazer apelo aos seus conhecimentos prévios. Para isso, ele tem de procurar conhecer as características e os interesses das crianças e tirar partido dos materiais existentes, incluindo manuais escolares, objetos do dia a dia, vídeo, calculadora. (p.112)

O uso de recursos e materiais é crucial neste nível de ensino. Os próprios programas do Ministério da Educação (como citado em Ponte e Serrazina, 2000, p.116) defendem que “as crianças estão enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação”.

A atividade em que a aluna estagiária decidiu lavar os dentes é importante porque é o docente que demonstra como se deve lavar os dentes visto que este é “um modelo” de aprendizagem perante os alunos.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos, com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, vão-se deparar com diversos conceitos e conhecimentos que, pelo seu carácter abstrato, lhes poderão causar dificuldades de apreensão. Neste sentido, as “ilustrações, representações e modelos em diversos tipos de suportes físicos” ajudam as crianças a visualizar representações em concreto destes conceitos e, deste modo, “a construir o conhecimento” (ME, como citado em Ponte & Serrazina, 2000, p.116).

Assim é relevante que o docente, nesta situação, a estagiária, tenha algo manuseável para que os alunos possam observar de perto e manusear.

#### **1.2.6. Relato de estágio 6**

A aula que vai ser descrita ocorreu quando me encontrava a estagiar na sala dos 8 anos. A aula iniciou-se por volta das 11 horas e 30 minutos no dia 19 de janeiro de 2018.

A estagiária começou por distribuir a cada aluno um texto informativo, alusivo à temática dos fósseis e realizou a leitura modelo. Posteriormente solicitou a diferentes alunos que lessem o texto por parágrafos.

Quando entregou o texto (Anexo 1) não referiu que era um texto informativo e após a leitura questionou os alunos de forma a identificar as suas conceções alternativas alusivas ao tema:

Estagiária: “Que tipo de texto acabaste de ler?”

Aluno 1: “Acabamos de ler um texto informativo.”

Estagiária: “Porque é que dizes que é texto informativo?”

Aluno 1: “Porque está a informar-nos sobre algo.”

Estagiária: “Quem concorda com a opinião do vosso colega?”

A maior partes dos alunos concordaram com esta opinião referida pelo aluno. Depois deste diálogo a estagiária mostrou com recurso a um PowerPoint as características do texto informativo, estrutura e exemplos.

Após esta abordagem voltou a questionar os alunos, de forma dirigida para realizar a interpretação do texto lido:

Estagiária: “Qual é o tema do texto?”

Aluno 2: “O tema do texto é os fósseis.”

Estagiária: “De acordo com o texto o que são fósseis?”

Aluno 3: “Um fóssil é um vestígio de um organismo do passado inserido num contexto geológico. Ou seja, segundo a definição canónica, é um vestígio, somático ou de atividade orgânica, identificável, de organismos pretéritos conservados em contextos geológicos. Um fóssil é um objeto geológico, mas com uma origem biológica, mais ou menos remota.”

Estagiária: “Qual é o fóssil humano mais antigo alguma vez encontrado?”

Aluno 4: “O fóssil humano mais antigo é o fóssil de crânio humano.”

Concluiu esta abordagem questionando se conheciam todas as palavras do texto tendo em conta que tinha um glossário o que se torna mais fácil a nível de compreensão.

Para continuar esta aula, a estagiária colocou no quadro interativo uma lista de palavras espalhadas. Os alunos tinham de determinar a que classes de palavras pertenciam as palavras que estavam no quadro. Seguidamente questionou:

Estagiária: “A que classe pertencem as palavras que faltam?”

Aluno 5: “ Adjetivos.”

Estagiária: “Está incorreto. Alguém tem outra opinião?”

Aluno 6: “Não conhecemos essa classe de palavras.”

Desta forma, a estagiária explicou que as palavras que faltavam pertenciam à classe dos quantificadores. Definiu o que são quantificadores numerais mostrando no quadro interativo uma lista dos mesmos.

Concluiu a aula realizando uma tabela de síntese com os quantificadores numerais e a solicitar que cada aluno realizasse uma frase com os quantificadores à sua escolha.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Desde cedo que é fundamental inculcar nos alunos hábitos de leitura. Ler é importante na educação e desenvolvimento dos alunos. Desta forma a estagiária distribuiu por cada aluno o texto informativo e leu esse mesmo texto. Segundo Piaget (como citado em Lages, Liz, António & Correia, 2007, p.16) há cinco estádios e esta faixa etária insere-se no segundo estádio (2.º e 3.º anos, 7-8 anos de idade) designado por “confirmação, fluência e separação do texto”. Consolida-se nele o que se obteve no primeiro e ganha-se fluência na leitura, sendo favorável ao seu desenvolvimento a “oportunidade de ler muitos livros familiares – porque a história é familiar, os assuntos

são familiares, ou a estrutura é familiar, como nas histórias de fadas e contos populares” (p.16). A estagiária optou pelo tema dos fósseis pois é um tema que suscita curiosidade nos alunos e estes querem saber mais.

Neste âmbito, o ato de ler envolve uma multiplicidade de processos, começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto (Citoler, como citado em Costa 2014). A leitura é deveras importante para o todo o percurso escolar e é um suporte para compreender e interpretar o mundo que nos rodeia. Morais (1997) defende que:

saber ler e ler bem é essencial para ler com prazer, para realizar um trabalho gratificante na sociedade, para utilizar instrumentos da vida quotidiana, como o computador e a Internet, conhecer a ciência, a tecnologia e a cultura da humanidade, vir a ser uma cidadã ou um cidadão responsável e atuante e até se comover com as narrativas que nos falam de vidas e encontros imaginados e vibrar com a beleza da linguagem silenciosa – a escrita. (p.13)

A estagiária recorreu a diferentes estratégias para motivar os alunos na exploração de conhecimentos alusivos ao texto informativo e a sua estrutura. De acordo com Sim-Sim (2009, p.28) “para que o ensino seja atraente e eficaz é importante que a aprendizagem do mesmo ocorra em contexto real da leitura.”

Posteriormente começou a aula de gramática de uma forma dinâmica e lúdica (um jogo) ao solicitar que colocassem as palavras na classe gramatical correta. Tal como defende Condessa (como citado em Costa, 2012):

o jogo pode ter uma utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem. A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstratos. Os estudos de investigação têm demonstrado que as crianças que foram estimuladas a partir de contextos lúdicos obtêm maior sucesso e adaptação escolar de acordo com os objetivos pedagógicos perseguidos. (p.38)

A estagiária terminou a aula ao enquadrar os quantificadores numa frase o que se torna fulcral no processo de ensino aprendizagem, pois através das frases consegue perceber se os alunos adquiriram os conhecimentos. Desta forma os alunos sentem-se motivados e interessados na temática abordada.

Por tudo isto, alunos motivados são alunos que tomam iniciativa, enfrentam desafios, utilizam diversas estratégias, manifestam entusiasmo, curiosidade e interesse, e em consequência disto, são alunos que aprendem mais e querem saber mais (Machado & Alves, 2013).

### **1.2.7. Relato de estágio 7**

A aula que vai ser descrita aconteceu quando me encontrava a estagiar na sala dos 9 anos. A aula iniciou-se por volta das 10h e 30 minutos e terminou às 11h, no dia 19 de junho de 2017.

Os alunos já se encontravam na sala quando entra o professor de música. O ambiente tornou-se de grande emoção devido à presença do mesmo e à aula que estava para acontecer. Como o docente precisava de realizar algumas das avaliações solicitou que cada criança, à vez, fosse ao centro da sala de aula, à frente, cantar uma música de que gostasse e que tivesse ensaiado em casa, como se fosse um programa de “caça talentos da música”. As mais diversas músicas foram ouvidas e os mais diversos músicos conhecidos da atualidade foram surgindo. Os alunos estavam agitados e ansiosos à espera que chegasse a sua vez e iam cantando, em voz baixa no seu lugar. O objetivo desta aula prendia-se com a avaliação da voz de cada aluno e a forma como ele se expressava perante os outros colegas.

Posteriormente à sua avaliação, o docente referia sempre o que tinham feito bem e o que tinham de melhorar na sua atuação. Deste modo, havia sempre um reforço positivo para que nenhum dos alunos desmotivasse ou ficasse intimidado com o que tinha feito.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

As crianças precisam de ser sensibilizadas para o mundo dos sons. Quanto maior for a sua sensibilidade para os diversos sons, mais a criança descobrirá e desenvolverá as suas potencialidades. Neste sentido, importa educar a criança desde pequena, para esse treino musical, de modo a que esteja mais desperta para diversas situações e desenvolva a sua memória e atenção. A este propósito, Sousa (como citado em Silva, 2012, p. 24) enfatiza-nos ainda que a música deve ser encarada como uma “(...) educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa integração benéfica entre o pensar, o sentir e o agir”.

Esta atividade destina-se a que as crianças pratiquem a sua voz, contribuindo assim para o seu bom desenvolvimento. Ao longo desta atividade e, de acordo com Vasconcelos (2006), é importante que:

os alunos aprendam a cantar com consciência da pulsação, com sentido rítmico, melódico e afinadamente; a desenvolver o sentido da frase musical; a interpretar controlando aspetos relacionados com a agógica e a dinâmica; a ouvir e a desenvolver a memória auditiva, memorizando padrões, sequências e canções e, por último, a relacionar os sons que os representam. (p.16)

Seguindo esta linha de pensamento, a prática do canto constitui a base da expressão e educação musical no 1.º ciclo. É uma atividade de síntese na qual se vivem momentos de

profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando (ME, 2004).

Embora haja alunos mais expressivos que outros, no seu quotidiano, não significa que durante esta aula ambos não se expressem. Aliás, esta aula torna-se um meio para que os alunos mais tímidos se comecem a expressar cada vez mais.

Neste âmbito, o decorrer da aula deve ser moldada pelo professor, no modo como ensina, como interage com os alunos e como decorre a aprendizagem dos mesmos, fazendo chegar a estes a melodia, a criatividade e a expressividade pretendida, para que a música entre no seu consciente de forma a que sintam motivados para participarem em novos desafios na sua vida futura.

### **1.2.8. Relato de estágio 8**

A aula que vai ser descrita aconteceu a faixa etária dos 5 anos e iniciou-se por volta das 10h00m, no dia 28 de outubro de 2016.

Iniciei a aula com a ajuda de dois fantoches, ao qual designei o nome de João e Maria, referindo que foram passear e passaram por um sítio fabuloso e expliquei o significado do mesmo atribuindo diversos sinónimos. Seguidamente questionei diferentes crianças:

Estagiária: “Na tua opinião como seria este sítio?”

Criança 1: “ Com muitas árvores, um lago e muitos animais.”

Coloquei em cima da mesa três árvores com frutos diferenciados para representar um pomar.

Estagiária: “Muito bem. O que estás a observar de diferente na sala?”

Criança 2: “Árvores.”

Estagiária: “Está correto. Quantas árvores observas?”

Criança 3: “Três árvores.”

Estagiária: “Quantas maçãs observas?”

Criança 4: “ 6 maçãs.”

Estagiária: “Olhando para estas árvores todas têm a mesma quantidade?”

Criança 5: “Não. A macieira tem 6 maçãs, a laranjeira tem 5 laranjas e a pereira tem 4 peras.”

Estagiária: “O João estava com imensa fome e comeu 2 laranjas. Quantas laranjas ficaram na laranjeira?”

Criança 6: “3 laranjas.”

Desta forma, continuei a história e finalmente os dois irmãos tinham chegado a casa mas como estavam à espera de realizar uma festa tinham de construir uma mesa na sala de estar e pedi a colaboração das crianças para me ajudarem através do 3.º e 4.º Dom de Froebel. Mais uma vez questionei-as a diferentes crianças, tais como: “Quantas caixas estão à tua frente?”; “Quantos cubos tem a caixa do 3.º Dom de Froebel?”; “Quantos paralelepípedos tem a caixa do 4.º Dom de Froebel?”

Após esta abordagem comecei a construção da mobília da sala dando indicações: à vossa frente colocam um cubo e por trás do cubo colocam um paralelepípedo para construirmos a cadeira. Agora vão construir mais 5 cadeiras iguais a essas. Ao longo da atividade organizava o pensamento delas com algumas questões, “quantas cadeiras são no total?  $1 \text{ cadeira} + 1 \text{ cadeira} = 2 \text{ cadeiras}$ ;  $2 \text{ cadeiras} + 1 \text{ cadeira} = 3 \text{ cadeiras}$ , e, assim sucessivamente, até obterem o resultado pretendido, 6 cadeiras. Agora vão juntar os cubos, e colocam por cima dos cubos os paralelepípedos na horizontal. Ficamos com a mesa. Em cima da mesa, o João e a Maria, colocaram alguns pratos. Com o material que tinha distribuído previamente as crianças utilizaram os pratos de tamanho pequeno para realizarem a situação problemática pretendida: “Sabendo que 1 prato é para uma pessoa, quantas pessoas podem comer com esses pratos? Como falta colocar os talheres (garfo e faca). Uma pessoa de quantos talheres precisa? E 3 pessoas, quantos talheres precisam?”. Para concluir esta atividade, solicitei que descobrissem quantos talheres precisariam 7 pessoas.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Iniciei a aula ao realizar a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento e para que houvesse uma contextualização da mesma. Abordei o Domínio do Conhecimento do Mundo de uma forma didática e lúdica ao mostrar três árvores e associar as suas frutas para representarem um pomar. Brasil (como citado em Pierson, Freitas, Villani & Franzoni, 2008) refere que:

a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (p.116)

Por outro lado, Silva et al. (2016) dizem que:

o conhecimento das crianças sobre a paisagem local, ou seja, o reconhecimento dos seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação entre eles, contribui para melhorar a ligação afetiva e pessoal com esta, alicerçando a identidade local e o sentido de pertença a um lugar. (p.90)

Desta forma, as crianças sentem um maior interesse na atividade proposta quando realizei questões associadas ao Domínio da Matemática. Comecei por abordar os materiais manipulativos estruturados, 3.º e 4.º Dom de Froebel, para realizar a construção da mobília de sala (Figura 3).

É de importância realçar que o papel da comunicação matemática torna-se essencial a nível da educação matemática, distinguindo-se da importância de organizar e consolidar o pensamento matemático através da comunicação,



*Figura 3 – Móvel da sala.*

comunicar o pensamento matemático de forma coerente e clara entre colegas, professores e outros; analisar e avaliar as estratégias e o pensamento matemático usados por outros e usar a linguagem da matemática para expressar ideias matemáticas com precisão. Por este meio, realizar as questões e organizar o pensamento de cada criança torna a obtenção do resultado mais eficaz e rápido (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2007).

Ao colocar diversas situações matemáticas relativas ao seu quotidiano faz com que construam diversas noções matemáticas sem se aperceberem disso. A Matemática tem um papel fulcral na organização do pensamento, pois através desta a criança começa a encontrar princípios lógicos que lhe permitem desenvolver e adquirir competências matemáticas, estruturando assim o seu pensamento lógico – matemático. Segundo Ponte (como citado em Mata, 2012):

a capacidade de utilizar conhecimentos matemáticos na resolução de problemas da vida quotidiana – em especial, conhecimentos ligados aos números e operações numéricas – e a capacidade de interpretar informação estatística são reconhecidas como aspetos fundamentais da literacia do cidadão da sociedade moderna. (p.20)

Contudo, é importante motivar as crianças e que estas explorem, manipulem materiais, resolvam problemas, através de jogos e atividades lúdicas e dinâmicas. Pois é desta forma, que todas as crianças começam por sentir a motivação, o interesse, nesta temática. Desta forma, conseguem ultrapassar todas as dificuldades anteriormente observadas e ampliam o seu conhecimento a partir da exploração com diversos materiais manipulativos estruturados e com materiais manipulativos não estruturados e com objetos do seu quotidiano.

### **1.2.9. Relato de estágio 9**

A aula que vai ser descrita iniciou-se por volta das 10h45min, no dia 28 de abril de 2017 na faixa etária dos 6 anos.

Iniciei a aula distribuindo previamente pelos alunos os aventais, os protocolos experimentais (anexo 2) e o material necessário à realização de uma atividade experimental. Como a turma estava bastante ansiosa, realizei uma pequena

dramatização vestida de cientista para que eles se centrassem na aula e para perceberem o que íamos trabalhar. Após esta introdução comecei por explicar que todos eles iam ser cientistas, para além de estarem vestidos com as suas batas, também tinham lupas. Desta forma, coloquei algumas questões dirigidas para observar as suas concepções prévias, como por exemplo: “O que é um cientista?”; “Ser cientista é uma profissão?”; “Conheces algo que um cientista tenha descoberto?”; “Conheces algum cientista?”. Posteriormente solicitei a um aluno para ler a introdução do protocolo experimental. Durante a mesma parei a leitura e questionei “O que são papilas gustativas?”, “Onde se encontram estas papilas gustativas?” para que cada um observasse com as lupas as papilas gustativas dos colegas do lado através das lupas. Mostrei um molde de uma boca grande e identifiquei os quatro recetores gustativos na superfície da língua: doce, salgado, ácido e amargo, tal como mostra o protocolo experimental. Ao concluir esta primeira parte, os alunos realizaram as previsões e, posteriormente, começámos o procedimento. Cada aluno tinha um prato com *pickles* e pimento cortados e no centro desse prato tinham o mel dentro de um copo com uma colher pequena, no copo grande tinham algumas pipocas salgadas. Logo de seguida registaram os seus resultados numa tabela em conjunto comigo, pois tiveram alguma dificuldade em distinguir o ácido do amargo. Concluíram a experiência com um texto lacunar (espaços em branco) e tinham de o completar com as palavras corretas que estavam num quadro das palavras-chave.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Ao realizar a dramatização para uma breve contextualização, pretendi que a partir da mesma, os alunos soubessem do que iria falar e o que íamos abordar na aula. Esta contextualização, assegura que as atividades tenham significado para as crianças e lhes despertem curiosidade e interesse. De acordo com Martins et al. (2009):

quando as crianças são desafiadas a procurar a resposta a uma situação que lhes é familiar implicam-se de forma mais profunda na atividade. Por isso se propõem, para cada atividade, no início da “exploração didática”, situações contextualizadoras que podem ser adaptadas aos diferentes contextos e grupos de crianças com quem a atividade vai ser realizada. Deste enquadramento contextual deriva uma questão-problema que inventiva a procurar respostas, através da realização das atividades propostas. (p.19)

Após esta abordagem, comecei por abordar as concepções alternativas. Segundo Cachapuz (como em Martins et al., 2007, p.28), as concepções alternativas são “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo

ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização”.

Neste sentido, os professores devem ter oportunidade de (re) conhecer a importância das concepções alternativas das suas crianças/alunos alusivas aos conceitos centrais do Conhecimento do Mundo e Estudo do Meio e as implicações para a aprendizagem sobre outras temáticas. Estes devem de adquirir diversas estratégias para tomarem conhecimentos destas concepções. É importante este conhecimento para que possam desenvolver e explorar as ideias prévias e/ou intuitivas de cada uma. Desta forma, e segundo Martins et al. (2007) é importante o papel do professor pois este:

procura identificar e utilizar as ideias dos alunos alusivos aos temas constantes no Currículo e nos programas; incentiva e aceita a expressão de ideias e de dúvidas por parte dos alunos; incentiva a colaboração entre alunos; encoraja a partilha de ideias e a discussão, bem como a realização de trabalho em grupo; solicita a fonte diversificada de informação; orienta os alunos na pesquisa de informação de forma eficaz; incentiva os alunos a testar as suas ideias; orienta os alunos na realização de processos elementares de investigação/pesquisa; encoraja a autoanálise, a reflexão e a procura dos outros para a resolução dos seus problemas e, por último, encara as ideias que se têm como hipóteses de trabalho que são preciso testar, procurando hipóteses alternativas. (p.27)

Ao terminar esta abordagem, um aluno começou a ler a introdução e quando mandei interromper a mesma, observaram as papilas gustativas dos seus colegas. Deste modo, a participação ativa dos alunos em todas as fases do desenvolvimento das atividades favorece o entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas ações (Martins et al., 2009).

Posteriormente, os alunos registaram as suas ideias prévias numa tabela para que o professor esteja atento às mesmas e manifeste a relação dos fenómenos que observam e de as considerar como ponto de partida para as novas situações de aprendizagem. Segundo Martins et al. (2009, p.19), “compreender as ideias das crianças facilita a adequação da intervenção do(a) educador(a) e a necessária adaptação de recursos e estratégias/atividades.” Seguidamente, os alunos começaram o procedimento da experiência. Esta era uma experiência sensorial, pois os alunos tinham de experimentar quatro alimentos, os pickles que são ácidos, o pimento que é amargo, as pipocas que são salgadas e o mel que é doce. Neste sentido, Camaaño (como citado em Martins et al., 2009, p.21) refere que existem diferentes tipos de atividades práticas e uma delas consiste nas experiências sensoriais que são “baseadas na visão, no olfato, no tacto, na audição e no paladar”. Ao registar os resultados numa tabela os alunos estão a interpretar e analisar cada recetor da língua e é importante, pois o preenchimento de

uma tabela permite a disponibilização clara da informação considerada relevante para uma discussão de ideias e para a construção de novo conhecimento (Martins et al., 2009).

Segundo Boaventura, Faria, Chagas e Galvão (2013) os alunos podem apresentar dificuldades em diferenciar os resultados das conclusões da experiência, ou seja, quando se questiona sobre as observações, elaboram uma explicação, e quando se pede para explicar a experiência descrevem o que aconteceu.

Os resultados de uma investigação conduzida por estes autores indicam que os alunos têm mais dificuldade em distinguir estas etapas do que outras fases do trabalho experimental. Desta forma, torna-se essencial que haja uma separação entre os resultados e conclusões promovida pelo professor para que os alunos saibam diferenciá-las.

Os alunos terminaram a atividade com um exercício lacunar, realizado em grupo. Assim além de desenvolverem o trabalho em grupo e ouvirem as opiniões dos colegas, também desenvolveram as capacidades de comunicação.

#### **1.2.10. Relato de estágio 10**

A aula que vai ser descrita aconteceu numa escola de Lisboa e iniciou-se por volta das 10h15m e durou até às 10h45m, no dia 3 de novembro de 2017, na faixa etária dos 7 anos.

Iniciei a aula a interligando com as aulas anteriores de Português e Estudo do Meio dadas pelas minhas colegas de estágio dizendo: “Ainda bem que vocês já falaram sobre a data de validade. E agora vou verificar se sabem ver a data de validade observando este pacote de leite.”

De seguida, solicitei que os alunos retirassem de baixo da mesa as suas marcas que eram os “pacotes de leite azuis e amarelos” em miniaturas e o material matemático. Seguidamente, orientei os alunos questionando-os de forma dirigida:

Estagiária: “Como se chama o material que estás a observar?”

Aluno 1: “Chama-se Calculadoras Papi.”

Estagiária: “Em quantas partes está dividida a placa?”

Aluno 2: “Está dividida em quatro partes iguais.”

Estagiária: “Um quadrado que fração da placa representa?”

Aluno 3: “ $\frac{1}{4}$ ”

Estagiária: “Qual o valor numérico correspondente a cada cor?”

Aluno 4: “O quadrado branco corresponde a um valor, o quadrado azul corresponde a dois valores, o quadrado rosa corresponde a quatro valores e o quadrado verde corresponde a oito valores.”

Após esta abordagem referi algumas regras do uso deste material, nomeadamente: não podemos ter mais que nove unidades em cada placa, não podemos ter duas marcas na mesma casa.

Depois realizei duas situações problemáticas da minha autoria: “na escola, a turma A, bebeu 26 pacotes de leite. E a turma B bebeu 25 pacotes de leite. Quantos pacotes de leite beberam as duas turmas no total?”

Solicitei que todos representassem o número 26 em primeiro lugar com os pacotes de leite de uma cor, ou seja, colocaram na placa das dezenas uma marca no quadrado azul e na placa das unidades colocaram uma marca no quadrado rosa e outra no quadrado azul (6 unidades). Posteriormente, representaram o número 25 com os pacotes de leite da cor que restava, ou seja, na placa das dezenas colocaram um pacote de leite no quadrado azul e na placa das unidades colocaram um pacote de leite no quadrado rosa e outro pacote de leite no quadrado branco (5 unidades). Depois realizaram a soma, concordando com as regras, e concluíram que no total as duas turmas beberam 51 pacotes de leite.

Pedi que um aluno lesse o número por ordens e classes. A seguir referi a outra situação problemática utilizando a mesma estratégia: “Ontem, verifiquei que esta turma durante um mês bebeu 74 pacotes de leite. A outra turma bebeu 55 pacotes de leite. Quantos pacotes de leite beberam as duas turmas no total?” Concluíram que o total era 129 pacotes de leite e tiveram que utilizar a placa das centenas. Seguidamente, questionei:

Estagiária: “Quantas dezenas tem o número?”

Aluno 5: “12 dezenas.”

Estagiária: “Quantas centenas tem o número?”

Aluno 6: “Uma centena.”

Terminei a aula a introduzir a subtração ( $8-4=4$ ) com este material. Nesta operação matemática o raciocínio é realizado ao contrário e como a turma aderiu com sucesso à realização das situações problemáticas anteriores decidi introduzir outra operação.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Ao iniciar a aula e ao interligar com as aulas de Português e Estudo do Meio anteriormente dadas das minhas colegas, realizei interdisciplinaridade. Jean Luc Marion (como citado em Marques, 2012, p.22) define a interdisciplinaridade como a “cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objeto”. Por seu lado, para

Piaget (como citado em Marques, 2012, p.22), a interdisciplinaridade aparece como “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco.”

É neste sentido que a interdisciplinaridade pretende ser posta em prática para que professores e alunos tirem partido da mesma. Os professores, pela estreita ligação que devem manter com os colegas não só do mesmo grupo disciplinar, mas também os do mesmo departamento. Os alunos para que haja uma maior possibilidade de apreensão do mundo realizando experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas e integradas que garantam, efetivamente o sucesso escolar (Marques, 2012).

Após esta passagem, comecei com algumas questões alusivas ao material matemático manipulativo Calculadoras Papi. Segundo Nacarato (2005), Pestalozzi, no sec. XIX, destacou pela primeira vez o uso dos materiais manipuláveis, ao defender que a educação deveria começar pela percepção de objetos concretos, com a realização de ações concretas e experimentações. Já Reys (como citado em Matos & Serrazina, 1996, p.193) define os materiais manipuláveis como “ objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm no dia-a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia”.

Assim, os alunos aprendem de maneira lúdica com os materiais manipulativos e de uma melhor forma. Esta manipulação deve constituir um meio para atingir objetivos e nunca um fim em si mesmo.

Nesta sequência, realizei duas situações problemáticas da minha autoria. De acordo com o NCTM (como citado em Caldeira, 2009, p.103) “a resolução de problemas não é um tópico distinto, mas um processo que atravessa todo o programa e fornece o contexto em que os conceitos devem ser aprendidos e as competências desenvolvidas.” Neste sentido, a resolução de problemas é algo que resolve questões estruturadas, e não se cinge apenas a uma estratégia para atingir determinado objetivo. A literatura menciona que o uso da resolução de problemas desenvolve capacidades como: a observação, o estabelecimento de relações, a comunicação, a argumentação e a validação de processos, além de desenvolver diversas formas de raciocínio, como a indução, dedução e estimativa. Estas são capacidades desenvolvidas no cotidiano das crianças.

A resolução de problemas é o processo de aplicar o conhecimento prévio adquirido a novas situações as quais podem envolver a exploração de questões,

aplicação de estratégias e formulação, teste e prova de conjeturas. Polya (2003) menciona que:

é uma atividade humana fundamental, a maior parte do nosso pensamento consciente está ligada aos problemas. Resolver problemas é uma competência prática como, digamos, nadar. Adquirimos qualquer competência prática por imitação e prática. Ao tentar resolver problemas, temos de observar e imitar o que outras pessoas fazem quando resolvem problemas e, por fim, aprendemos a resolver problemas, resolvendo-o.” (p.26)

Ao longo da atividade a que me propus, acompanhei sempre o raciocínio dos alunos recorrendo ao seu quotidiano.

Desta maneira, cabe ao professor motivar as crianças, deixá-las explorar, desenvolver a curiosidade e o interesse, propor-lhes problemas do quotidiano, que sejam desafiadores para que estas possuam um raciocínio lógico-matemático mais eficaz. Estas situações podem ser feitas através de jogos, resoluções de problemas, atividades lógicas ou usando diversos materiais. De acordo com Ponte (2000) o professor é hoje visto como um elemento-chave do processo de ensino e aprendizagem. Sem a sua participação empenhada é impossível imaginar qualquer transformação significativa no sistema educativo.

Também é de salientar que este tipo de exercícios faz com que as crianças aprendam por si mesmas e adquiram novos conhecimentos novas formas de clarificarem os seus pensamentos.

# **Capítulo 2**

## **Planificações**

## **2.1. Descrição do capítulo**

Neste capítulo será apresentada uma breve fundamentação teórica referente à planificação clássica. Posteriormente serão referidos oito planos de aula: quatro planos de aulas alusivas à Educação Pré-Escolar e quatro planos de aula alusivos ao Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. Na educação Pré-Escolar os planos de aula contemplam: a Área de Expressão e Comunicação que engloba dois domínios e um subdomínio: o Domínio da Matemática, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Subdomínio das Artes Visuais e, por fim, a área do Conhecimento do Mundo. Em relação ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico os quatro planos de aula incluem as disciplinas de: Português, Matemática e Estudo do Meio.

## **2.2. Fundamentação Teórica**

A planificação consiste na preparação prévia e concretização de um plano de ação, em que visa atingir determinados objetivos, ou seja, é um processo que exige sistematização, organização, decisão e previsão, pois explicita suas intenções, bem como os objetivos que se pretendem atingir. De acordo com Silva et al. (2016):

a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo - observar, planear, agir, avaliar - apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. (p.6)

Desta forma, a planificação adequa-se e adapta-se a qualquer faixa etária e permite que o docente registe de forma organizada a aula que pretende realizar, tal como os objetivos a atingir, os recursos a utilizar e a área a abordar. Para Zabalza (2000, p.47):

trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação”. Na perspetiva deste autor, a planificação representa a base na qual se fundamenta a ação do docente. Este defende que a planificação assenta no “desenvolvimento das estruturas para conseguir a ação dirigida a metas. (p. 45).

O educador ou professor antecipa e planeia os componentes/conteúdos a atingir em função das suas intenções pedagógicas. O docente ao planificar reflete sobre a sua prática, recorrendo aos seus conhecimentos, previamente adquiridos, para definir um plano de ação. Yinger (como citado em Zabalza 2002, p.46) afirma que “o essencial da prática é pôr o conhecimento em funcionamento, usar o que se conhece para a realização de algo.”

O processo de planificação tem sido descrito e estudado por diversos investigadores técnicos. A perspetiva dominante que conduz para as ideias e atividades sobre esta temática tem sido referida como o modelo racional-linear (Arends, 1995, p.44). O mesmo autor referencia “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objetivos de ensino cuidadosamente específicos e ações e estratégias de ensino concebidas para promoverem objetivos prescritos e mediações cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar dos alunos”.

Nas diferentes escolas onde realizei estágio tive oportunidade de verificar que existem diferentes tipos de planificações: a planificação anual ou do período, também designada como “a longo prazo”; a planificação de unidade, semanal ou diária designada como “de médio prazo” e, por fim, a planificação de aula “conhecida como “curto prazo”. Arends (1995, p.54) refere que “os professores planificam tendo em vista diversos ciclos da planificação ou períodos temporais, que podem ir desde o minuto ou hora seguinte até à semana, mês ou ano seguinte”. Todas as planificações são distintas, pois “ a planificação que se vai fazer amanhã é muito diferente de planificar o que se vai fazer durante um ano inteiro”. (p.54). Do mesmo modo, as planificações para um dia específico são influenciadas pelo que aconteceu anteriormente e, por seu turno, influenciarão as planificações para os dias e semanas que se seguem.

Arends (1995) verificou que a planificação anual tem diversos objetivos, entre os quais: (i) “estabelecimento do conteúdo geral (bastante geral e sujeito aos objetivos do currículo regional)”; (ii) “estabelecimento da sequência do currículo básico”; (iii) “ordenação e reserva de materiais”. Em relação à planificação do período, esta cumpre os seguintes objetivos: i) “elaboração detalhada dos conteúdos a dar para os próximos três meses”; (ii) “estabelecimento de programações para cada semana do período escolar, adaptadas aos objetivos do professor”. No que respeita à planificação da unidade, pretende-se que (i) se desenvolva uma “sequência de experiências de aprendizagem bem organizadas”, e que (ii) se apresente “um conteúdo abrangente, integrado e significativo a um nível apropriado”. A planificação semanal tem como objetivos: (i) “esboço das atividades a realizar durante a semana, de acordo com um horário de trabalho semanal”; (ii) “ajustamento do programa às interrupções e necessidades especiais”; (iii) “manutenção da continuidade e regularidade das atividades”. No que concerne à planificação diária, esta respeita os seguintes objetivos: (i) disposição e arrumação da sala de aula para o dia seguinte”; (ii) especificação dos

componentes da atividade ainda não decididos”; (iii) “adaptação do programa a imprevistos do último minuto”; (iv) preparação dos alunos para as atividades diárias”. (pp. 58-61)

Em suma, a planificação e tomada de decisão sobre instrução incluem-se nos aspetos mais importantes do ensino, pois determinam em grande parte o conteúdo e a forma do que é ensinado nas escolas. Diversos investigadores revelam que a planificação tem consequências tanto para a aprendizagem como para o comportamento da sala de aula. Os professores eficientes sabem como elaborar bons planos de aula e a adaptar qualquer plano de aula à atividade realizada no momento quando, esta mostra inapropriada ou ineficaz (Arends, 1995).

## 2.3. Planos de aula

### 2.3.1. Plano de aula da Área do Conhecimento do Mundo

O quadro 3 refere-se a uma planificação de modo a realizar uma atividade com crianças de 3 anos, inserida na área Conhecimento do Mundo, na Educação Pré-Escolar. O componente abordado refere-se ao conhecimento do mundo físico e natural em que explorei conhecimentos com os cuidados do corpo e com a sua segurança.

Quadro 3 – Plano de aula da Área do Conhecimento do Mundo

Faixa etária: 3 anos		Estagiária: Joana Nuñez Teixeira de Oliveira Ano: 1.º Ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico N.º 8	
Área do Conhecimento do Mundo			
Hora	Componente	Estratégia	Recurso
9h:15min	-Conhecimento do(a) nadador(a) salvador(a) -Conhecimento do meio de transporte; -Realização de contagens (interdisciplinaridade com o Domínio da Matemática); -Conhecimento das bandeiras da praia; -Conhecimento do vestuário adequado para a praia e as normas de segurança.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a aula com as crianças sentadas em meia-lua;</li> <li>• Interpretar a personagem de nadadora salvadora e perguntar-lhes se querem ir com elas para a praia;</li> <li>• Colocar todas no autocarro para chegarmos até à praia;</li> <li>• Distribuir a cada criança um <i>passé</i> de autocarro e uns óculos de sol;</li> <li>• Realizar a interdisciplinaridade com as contagens e os animais marinhos; Quantos animais observam? Conheces o animal? Se adicionar mais dois animais com quantos ficamos?</li> <li>• Escolher o local na praia e realizar todas as situações corretas (colocar o creme, beber água, colocar os óculos de sol...);</li> <li>• Apelar aos conhecimentos prévios das crianças e mostrar as cinco bandeiras e a respetiva sinalização</li> <li>• Realizar o jogo “das conchas”, há uma caixa com areia e conchas lá dentro e as crianças têm de encontrar as mesmas e conta-las.</li> <li>• Sentar as crianças no tapete e ajudar a vestir o boneco Manuel que vai para a praia.</li> </ul>	Autocarro feito em cartão; -Passagens e óculos;  -Cenário da praia; -Protetor, chapéu e óculos, chinelos; -Objetos de brincar na areia;  -Cinco bandeiras; -Caixa com areia e conchas;  -Boneco Manuel e roupas
10h00min			

### Fundamentação teórica

Iniciei a aula com as crianças sentadas em meio círculo, pois a organização do espaço é fundamental para que todas as crianças estejam motivadas e consigam estar

posicionados de uma forma adequada. Segundo Silva et al. (2016, p. 27), referem que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens”.

Ao realizar esta estratégia apercebi-me que não era a mais correta, pois a meio da aula tive de colocar as crianças em pares “como tivessem sentados num autocarro” o que gerou um pouco de barulho e confusão.

Realizei perguntas dirigidas para suscitar a curiosidade de cada criança e para que se sentissem motivadas para adquirirem novos conhecimentos. Seguindo esta linha de pensamento, Abrantes (2005, p.44) refere que as perguntas “constituem uma parte importante da interação verbal”, sendo “provavelmente o instrumento mais utilizado nas aulas pelos educadores” (p. 45). Este autor considera que a pergunta/ questionamento “pode contribuir para desenvolver os processos cognitivos” (idem, p. 45).

Para que a aula se tornasse mais dinâmica, coloquei todas as crianças dentro de um autocarro feito em cartão, e distribui um *passse* de autocarro por cada criança, com a fotografia de cada uma inserida (Figura 4).

Esta estratégia desenvolve em cada criança a sua imaginação, criatividade e dá mais ludicidade à aula.

A atividade lúdica é um instrumento que possibilita às crianças aprenderem a relacionar-se com outros, promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Brincando, a

criança experimenta, descobre, inventa, adquire habilidades, além de estimular a criatividade, autoconfiança, curiosidade, autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração devido a situação de alguns jogos e brincadeiras, conseqüentemente gerando uma maturação de novos conhecimentos. De acordo com Almeida (1994):

a educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (p.41)

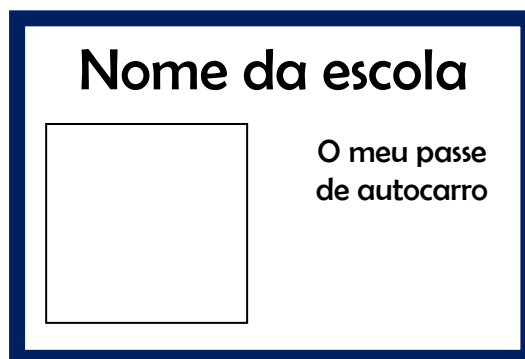


Figura 4 – *Passse de autocarro.*

Relativamente ao passe de autocarro distribuído, tal como os óculos de sol, não estavam bem adequados à faixa etária porque os passes estavam demasiado grandes para colocarem, depois, dentro dos bolsos e os óculos estavam escuros nas lentes e as crianças não conseguiam ver. Desta forma, esta estratégia numa aula posterior, tem de ser alterada.

Ao longo da atividade realizei sempre a interdisciplinaridade com as outras áreas do saber, por exemplo quando questionei “Quantos animais observam?”, “ Se adicionar mais dois animais, com quantos ficamos no total?” e “Conheces algum?”. A interdisciplinaridade implica uma atitude diferente, quer para o aluno, quer para o professor. Promove atitudes que valorizam a curiosidade, a abertura de espírito, o gosto pela colaboração, cooperação e pelo trabalho em comum (Pombo, 2005).

Da mesma forma, tive um cuidado específico para as conceções prévias das crianças. Questionava algo antes de abordar qualquer tipo de tema para perceber o que cada uma sabia em relação à temática abordada. Por exemplo, quando abordei o que devíamos fazer antes ou quando chegávamos à praia e quais as bandeiras que conheciam.

Por todas estas razões apresentadas, o Domínio do Conhecimento do Mundo torna-se fulcral, pois “a área de Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva et al., 2016, p. 88).

Também importa que o educador recorra a diversas estratégias para suscitar a curiosidade das crianças, tais como: realização de trabalhos de grupos, orientar as crianças na recolha de informação, incentivá-las a testar as suas ideias, mostrar cartazes, realizar atividades experimentais, entre outras.

### 2.3.2. Plano de aula Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

O quadro 4 refere-se a uma planificação de modo a realizar uma atividade com crianças de 4 anos, inserida na área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar. O componente a desenvolver prende-se com a leitura da história “ A casa da Mosca Fosca”, com intuito de abordar os diferentes animais que vão aparecendo ao longo da mesma.

Quadro 4 – Plano de aula Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

<b>Faixa etária:</b> 4 anos		<b>Estagiária:</b> Joana Nuñez Teixeira de Oliveira	
		<b>Ano:</b> 1.º Ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico	
		<b>N.º</b> 8	
<b>Área/Domínio:</b> Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita			
Hora	Componente	Estratégia	Recurso
<b>9h:15min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comunicação Oral:</li> <li>(compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sentar as crianças em cima das almofadas, no chão, em meio círculo;</li> <li>✓ Projetar a história;</li> <li>✓ Contar a história “ A casa da Mosca Fosca”;</li> <li>✓ Realizar as contagens a partir da história, com as personagens da mesma;</li> <li>✓ Questionar as crianças:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é a primeira personagem?</li> <li>- Qual é a personagem seguinte?</li> <li>- Como se chama a terceira personagem?</li> <li>- Qual o animal que pertence à quarta personagem?</li> <li>- Quantos animais observam até a este momento da história?</li> <li>- Como é a casa da Mosca Fosca?</li> <li>- Como terminou a nossa história?</li> <li>- Quem era a última personagem?</li> </ul> </li> <li>✓ Solicitar que algumas crianças recontem a história.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ História projetada “A casa da Mosca Fosca”;</li> <li>✓ Personagens plastificadas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mosca fosca;</li> <li>- Escaravelho Carquelho;</li> <li>- Morcego Ralego;</li> <li>- Sapo Larapo;</li> <li>- Coruja Babuja;</li> <li>- Raposa Tramosa;</li> <li>- Lobo Rebobo</li> <li>- Urso Lambeiro</li> </ul> </li> </ul>
<b>10h00min</b>			

### Fundamentação Teórica

Ao iniciar deparei-me com um sítio pequeno, dividido em dois espaços: um para a realização da minha atividade e outra para a atividade da outra educadora. Perante este obstáculo, organizei o espaço para que todas conseguissem ver o livro na tela e se sentissem confortáveis. As crianças centraram a sua atenção na história sem nenhuma distração.

É desde cedo que devemos instruir as crianças para ler e como enuncia Magalhães (2008), é necessário iniciar esse processo de introdução ao ato de ler junto de crianças na idade pré-escolar (3 a 6 anos de idade). Este promove, em primeiro lugar, a aquisição de algumas das competências fundamentais ao exercício de leitura: “o desenvolvimento das competências linguísticas e sociolinguísticas, o progressivo domínio espaço-temporal; o treino da capacidade de concentração; a exercitação da memória” (p. 61).

Ao longo da história ia questionando as crianças para perceber se a estavam a acompanhar, por exemplo, “Qual foi a primeira personagem a aparecer?”, “Como se

chamava essa personagem?” e, assim, sucessivamente. É fulcral que cada criança fale, segundo Silva et al. (2016):

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

Durante a atividade, também apelei à memória das crianças questionando a ordem das personagens e solicitava que uma das crianças fosse colocar num painel a personagem indicada. Segundo Butteworth (como citado em Caldeira, 2009, p. 69), “ a contagem é uma das primeiras formas que a criança tem para entrar em contacto com o sentido do número”. Desta forma, ao estar a ler uma história e a solicitar que algumas crianças fossem colocar por ordem as personagens, fomentei a aquisição do sentido do número para além da compreensão do texto.

Numa futura aula, mudaria a estratégia, pois o painel estava atrás das crianças e não ficava bem visível, o que fazia que quando as crianças se levantassem tivessem de focar a sua atenção no painel e nem todas as crianças estavam atentas, pois viravam-se para trás.

Com tudo isto recriar a história introduz nas crianças novos vocábulos e promove o diálogo. Silva et al. (2016, p. 61) referem que “este conhecimento das crianças mobilizado na utilização de muitas palavras, na construção de um vocabulário alargado, na compreensão de questões, ordens, mensagens, conversas, etc., centra-se essencialmente no significado da mensagem oral, e constrói-se, muitas vezes, de forma natural.”

Em suma, ao lermos diversos textos de literatura infantil permitimos que as crianças tenham acesso ao “mundo da imaginação”, e que possam vivenciar, por este meio, a fantasia, o faz de conta, diversos sentimentos, emoções, experimentar diversos objetos e recorrer a objetos do seu quotidiano transformando-os. Por estes motivos, é fulcral que o educador incentive a leitura e possibilite estes momentos.

### 2.3.3. Plano de aula do Domínio da Matemática

O quadro 5 refere-se a uma planificação para uma atividade com crianças de 5 anos, inserida na área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática na Educação Pré-Escolar. Os componentes a desenvolver prenderam-se com a

identificação de quantidades através de contagens e de resolução de situações problemáticas envolvendo a adição e a subtração.

O recurso central desta atividade foi o 3.º e o 4.º Dom de Froebel.

Quadro 5 – Plano de aula do Domínio da Matemática

<b>Faixa etária:</b> 5 anos <b>Data:</b> 20 de janeiro de 2017		<b>Estagiária:</b> Joana Nuñez Teixeira de Oliveira <b>Ano:</b> 1.º Ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico <b>N.º</b> 8	
<b>Domínio da Matemática</b>			
Hora	Componentes	Estratégias	Recursos
10h:00 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Números e Operações</li> <li>:</li> <li>Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens)</li> <li>Resolução de situações problemáticas, envolvendo a adição e subtração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contextualizar a situação que vai permitir a interdisciplinaridade das atividades, descritas por mim, introduzindo uma pequena história da minha autoria: <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que observas de diferente na sala? Quantas árvores?</li> <li>- O que é um pomar?</li> <li>- Quantas maçãs observam? E laranjas? E a pereira tem a mesma quantidade? E no total? O João comeu três maçãs, quantas ficaram?</li> </ul> </li> <li>✓ Apresentar o material 3.º e 4.º Dom de Froebel e os sacos com o respetivo material não estruturado (pratos);</li> <li>✓ Relembrar as regras da utilização do material: <ul style="list-style-type: none"> <li>- De que forma colocamos os dedos para manusear o material?</li> <li>- De que forma colocamos a tampa na caixa?</li> </ul> </li> <li>✓ Elaborar uma construção (<b>mobília de sala</b>), que surge como elemento envolvente da história;</li> <li>✓ Realizar situações problemáticas de acordo com a respetiva construção: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantos pratos têm dentro do saco? Quais são as suas cores?</li> <li>- Sabendo que 1 prato é para uma pessoa, quantas pessoas podem comer com esses pratos? E para 5 pessoas, quantos pratos precisas?</li> <li>- Cada pessoa tem um prato, e quantos talheres ( garfo e faca) utilizam? Então e 2 pessoas? E 3 pessoas?</li> </ul> </li> <li>✓ Pedir para arumarem o material, pois irão comprar mais algumas frutas para a festa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Material não estruturado: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Macieira</li> <li>- Laranjeira</li> <li>- Pereira</li> </ul> </li> <li>✓ - 3º e 4º Dom de Froebel;</li> <li>✓ Pratos pequenos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Azuis</li> <li>- Encarnados</li> <li>- Amarelos</li> </ul> </li> </ul>
10h:30 min			

### Fundamentação Teórica

Comecei por realizar uma breve contextualização sobre o tema que íamos abordar a partir de uma história da minha autoria (Anexo 3).

Através desta breve contextualização, houve oportunidade de realizar interdisciplinaridade com as outras áreas do saber. Nos seus estudos Brosseau (como citado em Pinheiro, 2012, p. 8) explica que, o “professor, no seu trabalho de sala de aula, necessita realizar uma recontextualização do saber, ou seja, procurar situações que deem sentido aos conhecimentos que devem ser ensinados.” Sendo assim, a contextualização pretende, contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, cuja construção pressupõe, inicialmente, compreender-se como uma

informação, um contexto ou uma atividade podem se tornar significativos para os alunos.

A contextualização estava adequada, mas quando coloquei as árvores no centro da sala, nem todas as crianças conseguiam visualizar. Tive de alterar a estratégia de modo a que todas vissem. Neste sentido, quando solicitei que as crianças contassem os frutos tive de levar as árvores ao lado das crianças para que as contassem.

Ao colocar algumas questões a criança comunicava matematicamente, ou seja, verbalizava o seu raciocínio, utilizando novos termos e troca de ideias com outras crianças, o que não só a ajuda a organizar e clarificar o seu próprio pensamento, mas também, a ter em atenção as ideias e as estratégias das outras crianças. Por isto, o NCTM refere a comunicação como “uma parte essencial da matemática e da educação matemática. É uma forma de partilhar ideias e de clarificar a compreensão matemática” (2007, p. 66). Embora mais rotineira ao nível da oralidade, evidencia também a comunicação escrita em que o “processo de aprendizagem da escrita matemática é semelhante ao de aprender qualquer outro tipo de escrita” (p. 68).

Posteriormente, a outra estratégia a que recorri prendeu-se em mostrar o material estruturado, 3.º e 4.º Dom de Froebel, assim que a história o referiu. Este material é didático e apresenta duas caixas: a caixa do 3.º Dom de Froebel, constituída por 8 cubos; e a caixa do 4.º Dom de Froebel, constituída por 8 paralelepípedos. A partir deste material as crianças desenvolvem algumas capacidades/destrezas, como refere Caldeira (2009, p. 285): “equilíbrio”, “ordenar”, “saber contar”, “orientação espacial”, entre outras.

Para concluir a aula recorri a diversas situações problemáticas, a partir do material estruturado anteriormente descrito. Para Zabalza (como citado em Moreira & Botas, 2013, p. 255), todos os materiais didáticos manipuláveis, “são meios que ajudam a responder aos problemas concretos que as diferentes fases do processo de planeamento, execução e avaliação lhes apresentam”. Neste sentido, a resolução de problemas atravessa todas as áreas e domínios, surgindo que a criança manipule os materiais e recorra ao que aprendem previamente.

Nesta estratégia, não tive tempo de acabar todas as situações problemáticas a que me propus e, desta forma, a primeira situação problemática era mais simples do que a segunda. Por isso, apenas a situação problemática que realizei não estava tão adequada à faixa etária.

Os materiais manipulativos são um meio de aprendizagem para facilitar o ensino e a sua utilização é fundamental. Segundo o ME (1990, p.13), “na aprendizagem da Matemática, como qualquer outra área, as crianças estão normalmente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar necessidade de exploração, experimentação e manipulação”.

Portanto, as crianças tiram benefícios deste uso de materiais, pois ajudam a desenvolver raciocínio matemático e a adquirem mais facilmente a capacidade de resolver problemas do seu quotidiano.

#### 2.3.4. Plano de aula do Subdomínio das Artes Visuais

O quadro 6 refere-se a uma planificação de modo a realizar uma atividade com crianças de 4 anos, inserida na área de Expressão e Comunicação, no Subdomínio das Artes Visuais na Educação Pré-Escolar. O componente a desenvolver prende-se em desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentação e produções plásticas. A técnica a desenvolver era o sopro.

Quadro 6 – Plano de aula do Subdomínio das Artes Visuais

<b>Faixa etária:</b> 4 anos <b>Data:</b> 13 de dezembro de 2017		<b>Estagiária:</b> Joana Nuñez Teixeira de Oliveira <b>Ano:</b> 1.º Ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico <b>N.º</b> 4	
Subdomínio das Artes Visuais			
Hora	Componentes	Estratégias	Recursos
15h:00m	✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentação e produções plásticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organizar as crianças de modo a ficarem 5 grupos;</li> <li>✓ Colocar aventais a cada criança;</li> <li>✓ Distribuir por cada criança uma cartolina branca de tamanho A3;</li> <li>✓ Solicitar que cada criança escreva o seu nome na folha;</li> <li>✓ Questionar: “o que acham que vamos fazer?”; “De que material precisamos para realizar esta atividade?”.</li> <li>✓ Solicitar que 5 crianças, uma de cada grupo, vá buscar as tintas e os pincéis;</li> <li>✓ Explicar que apenas um grupo vai realizar a atividade orientada comigo e os restantes grupos dividem-se pelos cantinhos, por exemplo: “cantinho da cozinha”; “cantinho dos enfiamentos”; “cantinho dos jogos de chão”; “cantinho da plasticina”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aventais;</li> <li>✓ Cartolina branca A3;</li> <li>✓ Tintas;</li> <li>✓ Pincéis;</li> <li>✓ Palhinhas</li> </ul>
16h:00m		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dar a cada criança que realiza a atividade, uma palhinha e as tintas dissolvidas em água;</li> <li>✓ Colocar com o pincel a tinta na folha e soprar.</li> </ul>	

#### Fundamentação Teórica

A primeira estratégia a que recorri consistiu em organizar as crianças de modo a ficarem em grupos de 5. Todas as crianças tinham de partilhar os recursos materiais que

estavam no centro da mesa à sua disposição. É através da prática coletiva que a criança aprende a partilhar e a conviver no meio em que se insere. Silva et al. (2016) referem que:

o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras. (p.26)

Desta forma, os trabalhos em grupo permitem diversificar as ideias das crianças e contribuir para a aprendizagem de todas.

Recorrendo a uma folha A3, a criança realizou a técnica do sopro. É a partir de algumas técnicas utilizadas, que a criança desenvolve o sentido estético, aprofunda a sua criatividade e desenvolve a sua sensibilidade e imaginação, pois a “imaginação passa do sonho à obra de arte ao criar um outro mundo” (Freire, 2005, p. 28).

Com a utilização da folha A3, a criança consegue ter mais espaço para sentir-se livre. De acordo com Ferrão (como citado em Passarinha, 2012, p.11), “todas as atividades plásticas funcionam como forma de linguagem, sendo visualizado no desenho, ou na pintura, aquilo que marcou a criança.” É a partir das imagens que a criança toma conhecimento daquilo que a rodeia.

É através do desenho que a criança consegue representar aquilo que vê. Deste modo, a desenhar, a pintar, ao recorrer a diversas técnicas, assume a sua visão sobre o mundo.

Contudo, através desta técnica a criança pode autoafirmar e criar a sua personalidade, pode alterar a realidade e recriar o que já existe. O desenho encontra-se associado ao prazer, descoberta do mundo e expressão livre, o que contribui para o desenvolvimento da criança (Amante, 1993).

#### 2.3.5. Plano de aula da disciplina de Estudo do Meio

O quadro 7 refere-se a uma planificação destinada a realizar uma atividade com crianças de 6/7 anos, inserida na área do Estudo do Meio. O conteúdo a desenvolver prende-se com atividade experimental alusiva ao paladar.

## Quadro 7 – Plano de aula da disciplina de Estudo do Meio

<b>Faixa etária:</b> 6/7 anos <b>Data:</b> 28 de abril de 2017		<b>Estagiária:</b> Joana Nuñez Teixeira de Oliveira <b>Ano:</b> 1.º Ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico <b>N.º</b> 4	
Estudo do Meio			
Hora	Conteúdos	Estratégias	Recursos
10h:45m	À descoberta dos materiais e objetos: ✓ Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente: (Pickles, pipocas, mel, pimentos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organizar os alunos e sentá-los nos seus lugares;</li> <li>✓ Distribuir por cada aluno os aventais, os protocolos experimentais e o material necessário à realização da experiência com a ajuda dos alunos;</li> <li>✓ Iniciar a aula com as conceções prévias das crianças, por exemplo:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Consegues, olhando para mim identificar a profissão que estou a representar?”</li> <li>2. “O que é um cientista?”</li> <li>3. “Ser cientista é uma profissão?”</li> <li>4. “Onde trabalham os cientistas?”</li> <li>5. “Conheces algum cientista?”</li> </ol> </li> <li>✓ Ler a introdução do protocolo experimental;</li> <li>✓ Distribuir por cada aluno uma lupa em que vão observar as pupilas gustativas do seu colega do lado;</li> <li>✓ Realizar as previsões e ler o material que vamos utilizar;</li> <li>✓ Começar o procedimento da experiência;</li> <li>✓ Registrar os resultados e concluir a experiência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aventais;</li> <li>✓ Bata branca</li> <li>✓ Protocolo experimental;</li> <li>✓ Pickles</li> <li>✓ Pipocas</li> <li>✓ Mel</li> <li>✓ Pimentos</li> <li>✓ Pratos</li> <li>✓ Guardanapos</li> <li>✓ Colheres</li> <li>✓ Copos</li> <li>✓ Lupas</li> </ul>
11h:15m			

### Fundamentação Teórica

Com os alunos todos sentados nos seus lugares, a primeira estratégia a que recorri para iniciar a aula foi utilizar um porta-chaves, com dois olhos, que designei de “Flaber”. Esta foi uma estratégia de contextualização para iniciar a temática pretendida. As atividades contextualizadoras devem assegurar que tenham significado para os alunos, de forma, a despertar-lhes curiosidade e o interesse.

Como refere Martins et al. (2009, p. 18), qualquer atividade experimental pode ser explorada segundo o esquema apresentado (figura 5).



Figura 5 – Exploração didática de uma atividade experimental

(Extraído de Martins et al., 2009)

Após esta abordagem, em que todos os alunos estavam focados na história que estava a contar, dei início à identificação das concepções alternativas dos alunos contando-lhes que a questão problema era alusiva ao alimentos e que todos nós, íamos ser cientistas, questionando-lhes “Sabes o que é um cientista?”, “Conheces algum cientista?”, “Onde trabalham os cientistas?” e os alunos registaram-nas no protocolo experimental que tinham à sua frente. Seguindo esta linha de pensamento, para Martins et al. (2009), qualquer educador deve estar atento às ideias prévias de cada aluno, como ponto de partida para novas aprendizagens. “Devem encontrar-se formas de registo das ideias prévias das crianças, ilustrando aquilo que elas pensam que vai acontecer numa determinada situação/atividade.”(p.19). A estratégia que recorri para o preenchimento das ideias prévias foi através de uma tabela.

Posteriormente, cada criança observou, através de uma lupa, as papilas gustativas do seu colega do lado. Segundo Martins et al. (2009, p. 21) “a participação ativa das crianças em todas as fases do desenvolvimento das atividades favorece o entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas ações.”

Solicitei a algumas crianças para referirem o material que utilizamos e começamos o procedimento da experiência. À medida que liamos o procedimento realizávamos a experimentação do alimento, ou seja, o primeiro alimento que experimentaram foram os “*pickles*”, estavam num prato, e todos os alunos colocaram-nos na boca para saborear; o segundo procedimento era provar as pipocas, e todos os alunos provaram tirando uma pipoca do copo, e assim, sucessivamente, até acabar o procedimento. Segundo Camaaño (como citado em Martins et al., 2009, p.21), os alunos devem recorrer a atividades práticas como experiências sensoriais em que são baseadas na visão, no olfato, no tacto, na audição e no paladar.

Quando acabaram a experimentação dos alimentos, registaram na tabela que estava no protocolo experimental e, seguidamente, comparámo-las com as concepções prévias de cada um: “o registo das observações das crianças, no final da experimentação, deve ser feito baseada nas evidências recolhidas através de várias formas” (Martins et al., 2009, p.22).

Concluí a atividade propondo experimentarmos outros alimentos e registarmos quais são os seus recetores gustativos.

É de importância referir que nesta experiência, tive um cuidado peculiar na higiene, distribuindo por cada criança um avental feito de plástico; um prato que continha os “pickles” e o pimento, no centro um copo de tamanho pequeno com mel e uma colher pequena; as pipocas estavam num copo e cada aluno tinha guardanapos.

### 2.3.6. Plano de aula da disciplina de Português

O quadro 8 refere-se a uma planificação de modo a realizar uma atividade com alunos de 7 anos, inserida na disciplina de Português. O conteúdo a desenvolver insere-se na temática “a carta”.

Quadro 8 – Plano de aula da disciplina de Português

<b>Faixa etária:</b> 7 anos <b>Data:</b> 11 de novembro de 2017		<b>Estagiária:</b> Joana Nuñez Teixeira de Oliveira <b>Ano:</b> 1.º Ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico <b>N.º</b> 4	
Disciplina de Português			
Hora	Conteúdos	Estratégias	Recursos
10h:00m	<b>Leitura e escrita:</b> - A carta	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Iniciar a aula a ler uma carta alusivo ao tema Prevenção Rodoviária;</li> <li>✓ Aferir as concepções prévias dos alunos, por exemplo:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Que tipo de texto acabei de ler?”</li> <li>2. “Sabem o que é uma carta?”</li> <li>3. “Qual a sua constituição?”</li> </ol> </li> <li>✓ Apresentar um powerpoint de modo a explorar as características da carta;</li> <li>✓ Orientar a construir a carta com preenchimento de palavras nos espaços em branco;</li> <li>✓ Distribuir por cada aluno um envelope e ajuda-los a preenche-lo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Carta impressa</li> <li>✓ Projetor e computador</li> <li>✓ Folha de tamanho A4 com as características da carta;</li> <li>✓ Envelopes.</li> </ul>
11h:00m			

### Fundamentação Teórica

Com os alunos sentados nos seus respetivos lugares recorri à estratégia de iniciar a aula ao ler uma carta da minha autoria (anexo 4) alusiva ao tema geral da minha aula que era a Prevenção Rodoviária. De acordo com Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) o professor desempenha um papel primordial no processo de motivar para ler, pois dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele. Seguindo esta linha de pensamento, os mesmos autores referem que:

o desenvolvimento da competência leitora realiza-se ao longo da escolaridade para garantir o acesso à literacia plena, visando a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida. (p.6)

Posteriormente, aferi as concepções prévias dos alunos, questionando: “Que tipo de texto acabei de ler?”; “Sabem o que é uma carta?”; “Qual é a sua constituição?” As concepções prévias enquadram-se no paradigma construtivista da aprendizagem, que sugere que os conhecimentos prévios dos alunos são por eles usados para construir novos significados e, assim, interpretarem a nova informação, de modo a que esta faça sentido. Uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior o número de relações com sentido que o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos prévios, e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem. O que quer dizer, afinal, que, desde que possam contar com a ajuda e orientação necessárias, grande parte da atividade mental construtiva dos alunos deve consistir em mobilizar e atualizar os seus conhecimentos anteriores, a fim de entenderem a relação ou as relações que eles mantêm com o novo conteúdo. A possibilidade de estabelecer estas relações irá determinar que os significados a construir sejam mais ou menos significativos, funcionais e estáveis (Solé, 2001).

No seguimento da aula mostrei uma apresentação em *powerpoint* alusiva à temática abordada que consistia explicar-lhes as características da carta e como podem escrever uma carta seja formal ou informal. De acordo com Sanches (2016) o *powerpoint* é uma ferramenta pedagógica pois com todos os recursos atuais que o *powerpoint* possui, torna-se uma verdadeira suíte multimídia, podemos analisá-lo do ponto de vista pedagógico de acordo com seu potencial no desenvolvimento das competências e habilidades recomendadas pela UNESCO (2015) e pelo National Research Council (2015) para o século XXI.

Para concluir a aula, os alunos realizaram uma carta com diversas lacunas (espaços em branco) e tinham de a completar com as palavras que quisessem. De acordo com Delgado-Martins e Ferreira (como citado em Machado, 2012) a escrita é uma atividade de transferência de uma mensagem verbal interiorizada para o código escrito. Rebelo (1993) definiu a escrita como um processo inverso ao da leitura. Este consiste em codificar a linguagem em sinais gráficos.

Posso concluir que a escrita é um processo prático e que exige um esforço maior por parte da criança. Antes de escrever ela tem que estruturar o seu pensamento de forma a transmití-lo com alguma lógica e clareza. O importante é que o aluno ganhe o gosto pela escrita de forma a exprimir-se com naturalidade e sem constrangimentos.

### 2.3.7. Plano de aula da disciplina de Matemática

O quadro 9 refere-se a uma planificação destinada a implementar uma atividade com alunos de 8 anos, inserida na disciplina da Matemática. O Domínio a desenvolver foi os Números e Operações recorrendo ao material *Cuisenaire* para abordar a multiplicação.

Quadro 9 – Plano de aula da disciplina de Matemática

<b>Faixa etária:</b> 8 anos <b>Data:</b> 5 de janeiro de 2018		<b>Estagiária:</b> Joana Nuñez Teixeira de Oliveira <b>Ano:</b> 1.º Ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico <b>N.º</b> 4	
Disciplina de Matemática			
Hora	Domínio/ Conteúdos	Estratégias	Recursos
9h00m	Números e Operações:  A Multiplicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Solicitar que três alunos distribuam o material pelos colegas;</li> <li>✓ Questionar a turma de forma dirigida: “Como se chama o material que tens à tua frente?” “Indica por ordem crescente o valor e a cor das peças pares.” “Indica por ordem decrescente o valor e a cor das peças ímpares.”</li> <li>✓ Solicitar que um dos alunos encontre a carta que está escondida na sala e questionar: “Qual é o símbolo que aparece nessa carta?” “Qual será o tema desta aula?” “O que representa a multiplicação?” “Como se chamam os fatores da multiplicação?”</li> <li>✓ Pedir aos alunos que coloquem à sua frente a peça verde escura.</li> <li>✓ Pedir que descubram peças, da mesma cor, que juntas representem o mesmo valor que a peça verde escura.</li> <li>✓ Questionar os alunos durante o exercício: “Qual o valor da peça verde escura?” “Qual o valor da peça verde clara?” “Quantas vezes está repetida a peça verde clara?”</li> </ul> <p>Explicar que o 2 é o multiplicador, pois indica que a peça verde clara está repetida duas vezes e que o 3 é o multiplicando e que indica qual a peça que se repete.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Representar <math>2 \times 3 = 6</math></li> <li>✓ Explicar como se pode representar a multiplicação com as peças cuisenaire (cruzar as peças e realizar um exercício, por exemplo: representar o número <math>6 \times 2</math>; <math>4 \times 10</math>; etc...).</li> <li>✓ Realizar situações problemáticas a partir da obra de Martine Murray “As histórias de Henriqueta e a Carta Secreta”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Material Cuisenaire</li> <li>✓ Cuisenaire em cartolina</li> <li>✓ Quadro interativo;</li> <li>✓ Powerpoint;</li> <li>✓ Folhas quadriculadas;</li> <li>✓ Lápis e borracha</li> </ul>
11h00m		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Terminar a aula solicitando que um aluno realize a síntese da aula;</li> <li>✓ Arrumar o material.</li> </ul>	

### Fundamentação Teórica

Comecei a aula por solicitar que três alunos distribuíssem o material. Esta é uma estratégia que se adequa à idade e motiva-os, pois torna-se um meio para uma relação entre o aluno e a estagiária/professora. “Para potencializar a criação de “laços” com os alunos e a motivação destes, os professores devem evitar o distanciamento, a “neutralidade afetiva” e o autoritarismo, devendo, ao contrário, fomentar uma “relação de agrado” (Ribeiro, como citado em Jesus, 2008, p.22), caracterizada pelo diálogo, pela negociação e pelo respeito mútuo. Desta forma, a estratégia que utilizei cria laços entre

o professor e o aluno porque o professor está a demonstrar uma atitude de confiança perante os alunos.

Posteriormente questionei de forma dirigida diferentes alunos de modo a perceber as suas conceções prévias sobre o material distribuído anteriormente.

Colocar perguntas é uma das estratégias utilizadas para promover a reflexão e criar ambientes de aprendizagem estimulantes (Jesus, Sá-Correia & Abrentes, 2005). Deste modo, o processo de aprendizagem, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, sendo por isto o diálogo uma abordagem imprescindível neste processo.

Diversos autores defendem que o questionamento é uma estratégia de vital importância para que os alunos atinjam os objetivos de aprendizagem. Os professores eficazes fazem muitas questões com diferentes objetivos e monitorizam frequentemente a compreensão que os alunos estão a ter das matérias que têm de aprender (Rosenshine & Stevens, como citado em Silva & Lopes, 2015).

Após realizar diversas perguntas escondi um envelope com o símbolo da multiplicação para realizar suspense com o tema da aula. Solicitei que um dos alunos procurasse dando algumas pistas. Esta foi uma estratégia lúdica para que os alunos se sentissem motivados para descobrir o envelope e o que estava lá escrito. Segundo Roloff (s.d, p.2) “o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa.”

Seguidamente questionei os alunos de molde a que chegassem ao tema da aula “a multiplicação”. De seguida expliquei o que era a multiplicação e os seus fatores. Logo após esta abordagem começaram a utilizar o material matemático *Cuisenaire*. Começaram por colocar a peça verde escura na horizontal para descobrirem peças que juntas perfizessem a peça verde escura, colocando-as por baixo desta. Questionei sobre as soluções que encontraram e expliquei como colocar os fatores, por exemplo: quantas vezes está repetida a peça verde clara (duas vezes) e quanto vale a peça verde clara (3 unidades), matematicamente representa-se  $2 \times 3 = 6$  unidades. De acordo com Caldeira (2009, p.126) “para além do desenvolvimento da lógica, o material *Cuisenaire* possui um considerável valor na educação sensorial. As peças são feitas de um material de fácil manipulação e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e a experimentação.”

A partir do “jogo dos comboios” os alunos conseguem adquirir conhecimentos, neste caso, adquirir o conceito de multiplicação e aula torna-se mais dinâmica e lúdica. Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001, p.68), “o jogo é um tipo de atividade que alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica.”

Por fim, realizei a interdisciplinaridade ao ler o livro de Martine Murray “As histórias de Henriqueta e a Carta Secreta” de modo a introduzir situações problemáticas no meio da história. De acordo com Pombo et al. (1994, p.16) a interdisciplinaridade:

como prática de ensino promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluência de perspetivas diversificadas para o estudo de problemas concretos, a exploração heurística de transposições conceptuais e metodológicas, enfim, que possibilita alguma economia de esforços e até mesmo uma melhor “gestão de recursos” (p.16).

Neste âmbito, as situações problemáticas têm como meta desenvolver as seguintes habilidades: fazer com que o aluno aprenda conceitos, técnicas, a linguagem matemática e a comunicar ideias abstratas. Trata-se, portanto, de evidenciar os processos de pensamento e de aprendizagem dos conteúdos matemáticos por parte do aluno. Desse modo, o estudante explicita seus processos de pensamento, tornando-se consciente do modo de utilizá-los na resolução de situações-problema.

Segundo Valdés e Ramírez (2000), o professor, por outro lado, obterá seus objetivos quando proporcionar ao aluno no momento da resolução:

- ✓ situações-problema que sejam familiares a sua realidade;
- ✓ a ajuda necessária para compreender os enunciados, para que possa exercitar sua capacidade mental e refletir sobre o seu próprio processo de pensamento, afim de melhorá-lo conscientemente;
- ✓ o estímulo necessário para que o aluno confie em si mesmo e use a sua criatividade, no intuito de que ele explore e descubra novas estratégias de resolução;
- ✓ preparação para resolver outras situações-problema da Matemática ou de cunho científico, que não sejam apenas na escola, mas sim no seu cotidiano;
- ✓ dar o tempo necessário para que o estudante elabore seu pensamento para a busca de soluções frente à situação-problema apresentada;
- ✓ deixar que o aluno pense e crie suas próprias estratégias de resolução.

A aula terminou com os alunos a arrumarem o material, pois também é fulcral inculcar atitudes e valores de cidadania.

### 2.3.8. Plano de aula da disciplina de Matemática

O quadro 10 refere-se a uma planificação de modo a implementar uma atividade com alunos de 9/10 anos, inserida na disciplina da Matemática. O Domínio a desenvolver foi a organização e tratamento de dados com intuito de desenvolver o tratamento de dados a partir de um gráfico de barras e utilizando o material estruturado, *Cuisenaire*.

Quadro 10 – Plano de aula da disciplina de Matemática

<b>Faixa etária:</b> 9/10 anos <b>Data:</b> 23 de maio de 2017		<b>Estagiária:</b> Joana Nuñez Teixeira de Oliveira <b>Ano:</b> 1.º Ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico <b>N.º</b> 4	
Disciplina de Matemática			
Hora	Domínio/Conteúdos	Estratégias	Recursos
11h:00m	<b>Organização e tratamento de dados:</b> - Tratamento de dados; ✓ - Problemas envolvendo o cálculo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Iniciar a aula recorrendo a uma banda desenhada alusivo ao tema das bactérias;</li> <li>✓ Explicar que existem diversas bactérias e que os cientistas resolveram identificar entre os meses de janeiro a dezembro as bactérias existentes num corrimão de escadas;</li> <li>✓ Distribuir o material <i>cuisenaire</i>, e os gráficos por cada aluno;</li> <li>✓ Organizar o gráfico com a ajuda dos alunos e colocar a frequência, o título e os dados respetivos, por exemplo: 1- “ A peça branca corresponde a 5.000 bactérias, e no mês de janeiro observaram 15.000 bactérias. Qual é a cor da peça do <i>cuisenaire</i> que corresponde a essa quantidade?”</li> <li>✓ Identificar os meses com mais bactérias;</li> <li>✓ Identificar qual foi a moda no gráfico de barras;</li> <li>✓ Explicar o que é a moda bimodal;</li> <li>✓ Realizar uma tabela com a frequência absoluta e relativa e identificar a moda, os extremos e a amplitude</li> </ul>	-Banda Desenhada alusiva ao tema; - Material <i>Cuisenaire</i> ; - Gráficos; - Folha quadriculada.
13h:00m			

### Fundamentação Teórica

Para começar a aula, realizei como estratégia uma Banda Desenhada (Anexo 5) que falasse do tema das bactérias. Este era o tema geral da aula para o dia todo. Em Matemática, a contextualização é um instrumento bastante útil, desde que interpretada numa abordagem mais ampla e não empregada de modo artificial e forçado, e que não se restrinja apenas ao quotidiano do aluno. Defende-se a ideia de que a contextualização estimula a criatividade, o espírito inventivo e a curiosidade do aluno.

De acordo com Souza (2007, p. 111), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Neste sentido, o recurso utilizado, a Banda Desenhada, auxiliou de modo a desenvolver o processo cognitivo do aluno, uma vez que desenvolve

a capacidade de observação, aproxima o educando da realidade e permite com mais facilidade o foco no conteúdo e, conseqüentemente, a aprendizagem de forma mais dinâmica, lúdica, e ativa.

De seguida, expliquei que íamos realizar um gráfico de barras a partir do material *Cuisenaire*. De acordo com Caldeira (2009, p. 126), “para além do desenvolvimento da lógica matemática, o material *Cuisenaire* possui um considerável valor na educação sensorial.” Para contextualizar, apresentei um *powerpoint* com o intuito de explicar o que é o gráfico de barras, os extremos, a amplitude e a moda.

Organizei os alunos, de modo a que começassem a fazer o gráfico, com o material estruturado, utilizando a régua como auxílio. Desta forma, expliquei que uma peça do *Cuisenaire* correspondia a 5.000 bactérias. Com esta estratégia pretendia que os alunos fossem autónomos no sentido de organizarem os dados sozinhos. Contudo, a estratégia utilizada não foi a mais adequada, pois ao realizarem o gráfico sentiram uma dificuldade acrescida e, muitos dos alunos não conseguiram realizar o gráfico. Depois desta abordagem, realizei o gráfico, em tamanho grande, no quadro de giz e realizei diversas questões para colocarmos as barras, por exemplo: “Sabendo que no mês de janeiro os investigadores observaram 15.000 bactérias no corrimão das escadas, qual é a peça que corresponde a essa quantidade?” e, assim sucessivamente até realizarmos 12 meses do ano.

Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) referem que os objetivos a atingir, com o ensino da estatística prendem-se:

na predisposição para organizar dados relativos a uma situação e representá-los de forma adequada, nomeadamente com o recurso a tabelas e gráficos; na aptidão para ler e interpretar tabelas e gráficos sobre diversas situações e comunicar os resultados das interpretações realizadas; na tendência de dar resposta a problemas com base na análise de dados recolhidos e de experiências planeadas para o efeito. (p.107)

Para concluir a aula, solicitei a alguns alunos que referissem os meses com mais bactérias, os extremos e a sua amplitude. Neste sentido, a estatística aviva a importância de questionar, conjecturar e procurar relações, quando se pretende resolver situações problemáticas do mundo real (Rocha, 2010).

Seguindo esta linha de pensamento, o facto do professor lecionar esta temática, prepara-os para o futuro e procura que investiguem através de diversos meios.

É de importância referir que possibilita a resolução de problemas futuramente com experiências do quotidianos dos alunos levando-os a serem mais persistentes na realização das tarefas.

# **Capítulo 3**

## Dispositivos de Avaliação

### **3.1. Descrição do capítulo**

Este capítulo encontra-se organizado do seguinte modo: fundamentação teórica relativa à avaliação, apresentação de quatro dispositivos de avaliação, sendo um referente a uma proposta de atividade no domínio da Matemática, outro referente a uma proposta de atividade no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, outro referente a uma proposta de trabalho de Português e, por último, um referente a uma proposta de trabalho de Estudo do Meio.

Para cada dispositivo de avaliação foi efetuada uma contextualização da atividade, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação, a grelha de avaliação, e por último, apresentação e análise de resultados.

Após a análise do gráfico, será efetuada uma breve reflexão relativa às informações extraídas de cada avaliação, pois, de acordo com Leite e Fernandes (2002):

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

De acordo com Roldão (2003), “a avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais as suas competências” (p. 63). É necessário acentuar que “a competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação”, logo estes saberes “têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade, de forma a serem postos em confronto ativo com situações e problemas” (p. 24).

### **3.2. Fundamentação teórica**

A avaliação consiste num conjunto estruturado de processos “que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida”, e que incluem, deste modo, a averiguação do seu efeito (Roldão, 2003, p. 41). De acordo com a circular 4/DGIDC/2011, de 11 de abril, (p.1) na Educação Pré-Escolar “a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades”.

Existem dois tipos de avaliação: diagnóstica e formativa.

A avaliação diagnóstica no início do ano letivo, realizada pelo educador, tem em vista a caracterização do grupo e de cada criança.

Com esta avaliação pretende-se conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que

servirão de base para a tomada de decisões da ação educativa, no âmbito projeto curricular de grupo. A avaliação diagnóstica pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa, de forma a permitir a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo também para a elaboração, adequação e reformulação do projeto curricular de grupo e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo. (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011)

A avaliação formativa desenvolve-se num processo contínuo e interpretativo que protagoniza a criança na sua aprendizagem, de modo, a tornar-se consciente dos seus conhecimentos adquiridos e das dificuldades que vai ultrapassando.

A avaliação formativa segundo a circular referida anteriormente:

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 perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação. Avaliar assenta 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. A avaliação formativa constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador. (p.2)

Do mesmo modo, Abrecht (como citado em Santos, 2010) refere que a avaliação formativa é identificada em diversos pontos, pois:

- 1) Dirige-se ao aluno
- 2) Procura uma consciencialização por parte do aluno sobre a sua aprendizagem;
- 3) É parte constitutiva da aprendizagem;
- 4) Procura uma adaptação a uma situação individual, devendo assim respeitar a pluralidade e a diversidade;
- 5) O seu enfoque é tanto sobre os resultados como os processos;
- 6) Não se limita à observação, mas requer uma ação, uma intervenção sobre a aprendizagem e/ou sobre o ensino;
- 7) Procura as razões que dão sentido às dificuldades ao contrário de as sancionar;
- 8) Dirige-se também ao professor para ajudá-lo a orientar a sua prática letiva. (p.1)

A avaliação tem como finalidade, enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, uma recolha sistemática de informação que sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens.

A circular n.º4 DGIDC/DSDC/2011 especifica as seguintes finalidades da avaliação:

- ✓ Contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a atividade educativa, tomar decisões, planear a ação;
- ✓ Refletir sobre os efeitos da ação educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens;

- ✓ Recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI);
- ✓ Promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma;
- ✓ Envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando;
- ✓ Conhecer a criança e o seu contexto, numa perspetiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo. Também o ambiente educativo se constitui como fator essencial do processo de avaliação. A organização do ambiente educativo, traduzido em contextos de aprendizagem, e a intencionalidade pedagógica, refletida nas situações e oportunidades educativas proporcionadas às crianças, bem como as características do seu ambiente familiar e sociocultural são elementos essenciais, a considerar no processo avaliativo. (p.3)

No ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo o Decreto - Lei n.º17/2016, de 4 de abril, a avaliação interna das aprendizagens, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, compreende as seguintes modalidades: a) Diagnóstica; b) Formativa; c) Sumativa.

A avaliação diagnóstica facilita a integração escolar dos alunos, sustenta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional. Segundo o Despacho Normativo n.º1-F/2016, de 5 de abril:

a avaliação diagnóstica responde à necessidade de obtenção de elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem e visa a facilitação da integração escolar e a orientação escolar e vocacional. No desenvolvimento da avaliação diagnóstica deve ser valorizada a intervenção de docentes dos diferentes ciclos e recolhidas e mobilizadas informações que permitam a definição de planos didáticos e a adoção de estratégias adequadas às necessidades específicas dos alunos. (artigo 10.º)

A avaliação formativa gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos.

Segundo o Despacho Normativo n.º1-F/2016, de 5 de abril:

1 - a avaliação formativa enquanto principal modalidade de avaliação integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento. 2 - Os procedimentos a adotar no âmbito desta modalidade de avaliação devem privilegiar: a) a regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas; b) o carácter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação aos contextos em que ocorrem; c) a diversidade das formas de recolha de informação, através da utilização de

diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, adequando-os às finalidades que lhes presidem.

A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período letivo e dá origem, no final do ano letivo, a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos. Segundo o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril:

a avaliação sumativa consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Traduz a necessidade de, no final de cada período escolar, informar alunos e encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens. Esta modalidade de avaliação traduz ainda a tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno. (artigo 12.º)

Para elaborar a avaliação das atividades propostas recorri a uma escala, baseada na escala de Likert (1934), que está organizada de acordo com os seguintes parâmetros:

- Fraco (de 0 a 2,9 valores);
- Insuficiente (de 3 a 4,9 valores);
- Suficiente (de 5 a 6,9 valores);
- Bom (de 7 a 8,9 valores);
- Muito Bom (de 9 a 10 valores).

### **3.3. Avaliação da atividade do Domínio de Matemática**

#### **3.3.1. Contextualização da atividade**

A atividade do Domínio da Matemática foi realizada no dia 11 de dezembro de 2017, na faixa etária dos quatro anos, abrangendo 19 crianças.

A referida atividade consistiu na leitura do livro “A lagarta comilona” e à medida que ia lendo a história as crianças tinham de identificar quantos alimentos a lagarta comeu na segunda-feira, na terça-feira, na quarta-feira, na quinta-feira, na sexta-feira, no sábado e no domingo pintando-os. Posteriormente, tinham de ligar a quantidade de alimentos apresentados ao número. A execução desta atividade possibilitou estabelecer conexões entre as diversas áreas do saber, tais como a área do Conhecimento do Mundo, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a área de Expressão e Educação Plástica (Anexo 6 e 7).

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

Nesta atividade foram estabelecidos 4 parâmetros de avaliação:

**Identificação da quantidade de alimentos:** neste parâmetro pretende-se que as crianças se orientem espacialmente, identificando a quantidade de alimentos comidos na

segunda-feira, na terça-feira, na quarta-feira, na quinta-feira, na sexta-feira, no sábado e no domingo. Os critérios de avaliação são:

Pinta corretamente os alimentos

Não pinta corretamente os alimentos.

**Apresentação cuidada:** neste parâmetro pretende-se que as crianças pintem as imagens respeitando os seus contornos:

Pinta respeitando os contornos da imagem;

Não pinta respeitando os contornos da imagem.

**Identificação de números ordinais:** neste parâmetro pretende-se que as crianças liguem o número ordinal à quantidade referida nas imagens:

Identifica os números ordinais ligando corretamente as imagens;

Não identifica os números ordinais.

**Associação da imagem ao número:** neste parâmetro pretende-se que as crianças liguem a imagem ao número correspondente:

Liga corretamente quatro a sete imagens ao número com uma linha;

Liga corretamente uma a três imagens ao número com uma linha;

Não liga corretamente as imagens aos números.

De seguida, transcreve-se o quadro 11 alusivo às cotações atribuídas à atividade do Domínio da Matemática.

Quadro 11 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade do domínio da Matemática

Parâmetros	Critérios		Cotação
<b>1 Identificação da quantidade de alimentos</b>	1.1. Pinta corretamente o número indicado.	3,5	3,5
	1.2. Não pinta corretamente os o número indicado.	0	
<b>2 Apresentação cuidada</b>	2.1. Pinta respeitando os contornos da imagem.	1	1
	2.2. Não pinta respeitando os contornos da imagem.	0	
<b>3 Identificação de números ordinais</b>	3.1. Identifica os números ordinais ligando corretamente as imagens	4	4
	3.2. Não identifica os números ordinais	0	
<b>4 Associação da imagem ao número</b>	4.1. Liga corretamente com uma linha quatro a sete imagens ao número.	1,5	1,5
	4.2. Liga corretamente com uma linha três imagens ao número.	0,75	
	4.3. Não liga corretamente as imagens aos números.	0	
<b>Total</b>			10

### 3.3.3. Apresentação e análise de resultados

Na figura 6 encontra-se o resultado da avaliação da atividade do Domínio da Matemática realizada na faixa etária dos 4 anos de idade.

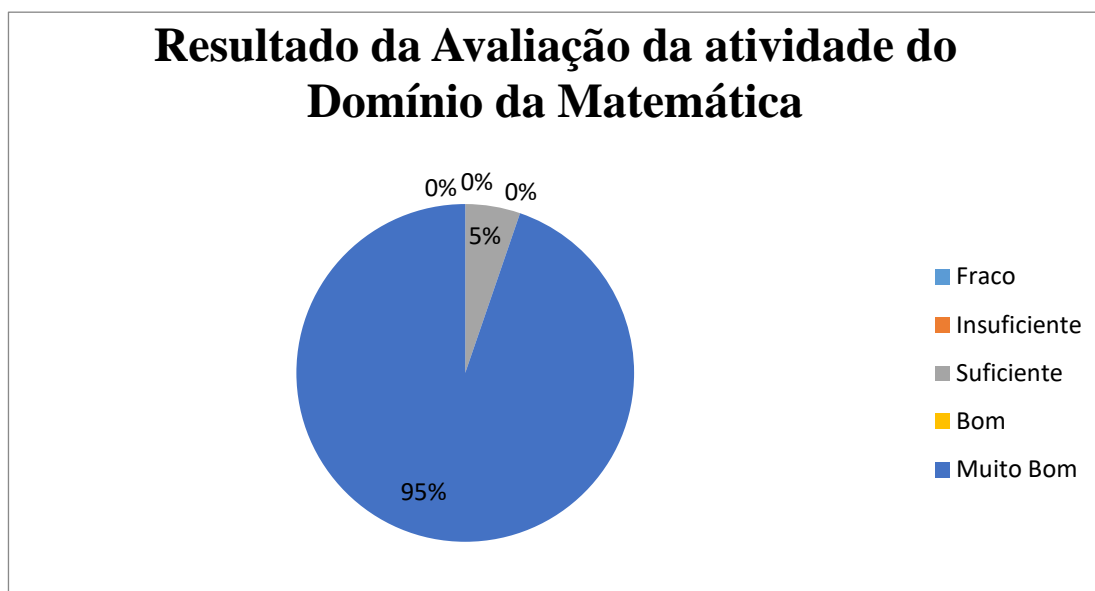


Figura 6 – Resultado da Avaliação da atividade do Domínio da Matemática

Após a análise do gráfico acima exposto, posso concluir que nesta proposta de atividade o resultado foi bastante positivo. Pois nenhum dos alunos obteve resultados negativos. Apenas um dos dezanove alunos obteve suficiente, que corresponde a 5% em 100%. Em relação aos restantes alunos, mais precisamente 19 alunos que representa 95%, observa-se que obtiveram uma classificação de Muito Bom.

Ao observar o gráfico é notório a prevalência do número de crianças que obtiveram Muito Bom, em detrimento do número de crianças que obtiveram suficiente.

A finalidade desta avaliação destina-se à verificação explícita das noções matemáticas. Em cada dia da semana a “lagarta comilona” comia diferentes alimentos em diversas quantidades, verificando-se a quantidades e reconhecimentos dos números ordinais.

Desta forma, segundo o Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto:

avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento (v. p. 27)

Como futura educadora/professora melhoraria o aspeto da apresentação cuidada e da identificação dos números ordinais referente à criança que apresentou um resultado de suficiente. É importante que seja trabalhada a motricidade fina desta criança realizando atividades que contemplem o manuseamento do lápis. O desenvolvimento desta habilidade é iniciado com atividades ligadas ao desenho, à pintura, às brincadeiras, em que a criança aperfeiçoa a técnica de segurar no lápis. Também é importante realizar exercícios de conhecimento dos números ordinais, por exemplo: solicitar que a criança coloque três bolas amarelas na caixa que refere esse número. É um trabalho que deve ser feito diariamente para ultrapassar esta dificuldade.

Em suma é fulcral a avaliação dos domínios na Educação Pré-Escolar, pois o educador a partir destas avaliações consegue observar as diversas dificuldades da turma corrigindo-as.

### **3.4. Avaliação da atividade da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

#### **3.4.1. Contextualização da atividade**

A atividade da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi realizada no dia 14 de março de 2016, na faixa etária dos cinco anos, a 23 crianças.

A referida atividade consistiu em dois exercícios: no primeiro exercício tinham de associar a palavra escrita à imagem através de uma linha e, no segundo exercício tinham de escrever o nome da imagem representada (Anexo 8 e 9).

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

Nesta atividade foram estabelecidos 3 parâmetros de avaliação:

**Associação da palavra à imagem:** neste parâmetro pretende-se que as crianças através de uma linha liguem a imagem à palavra correta. Utilizamos os seguintes critérios de avaliação:

Associa corretamente sete a nove palavras às imagens correspondentes;

Associa corretamente quatro a seis palavras às imagens correspondentes;

Associa corretamente uma a três palavras às imagens correspondentes;

Não respondeu ou resposta incorreta.

**Escrita correta de palavras correspondentes às imagens:** neste parâmetro pretende-se que as crianças escrevam as palavras sem erros e os critérios são:

Escreve corretamente sete a oito palavras;

Escreve corretamente cinco a seis palavras;

Escreve corretamente três a quatro palavras;

Escreve corretamente uma a duas palavras;

Resposta incorreta.

**Identificação das imagens através de palavras:** neste parâmetro pretende-se que as crianças escrevam as palavras correspondentes às imagens. Os critérios de avaliação são:

Identifica corretamente sete a oito palavras;

Identifica corretamente cinco a seis palavras;

Identifica corretamente três a quatro palavras;

Identifica corretamente uma a duas palavras;

Resposta incorreta.

De seguida, transcreve-se o quadro 12 alusivo às cotações atribuídas à atividade de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 12 - Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Parâmetros	Crítérios		Cotação
<b>1 Associação da palavra à imagem</b>	1.1. Associa corretamente sete a nove palavras às imagens correspondentes.	4	4
	1.2. Associa quatro a seis palavras às imagens correspondentes.	2,5	
	1.3. Associa uma a três palavras às imagens correspondentes.	1	
	1.4. Não respondeu ou resposta incorreta.	0	
<b>2 Escrita correta de palavras correspondentes às imagens</b>	2.1. Escreve corretamente sete a oito palavras	2	2
	2.2. Escreve corretamente cinco a seis palavras.	1,5	
	2.3. Escreve corretamente três a quatro palavras.	1	
	2.4. Escreve corretamente uma a duas palavras.	0,5	
	2.5. Resposta incorreta	0	
<b>3 Identificação das imagens através de palavras</b>	3.1. Identifica corretamente sete a oito palavras.	4	4
	3.2. Identifica corretamente cinco a seis palavras.	3	
	3.3. Identifica corretamente três a quatro palavras.	2	
	3.4. Identifica corretamente uma a duas palavras.	1	
	3.5. Resposta incorreta.	0	
<b>Total</b>			10

### 3.4.3. Apresentação e análise de resultados

Na figura 7 encontra-se o resultado da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita realizada na faixa etária dos 5 anos de idade.

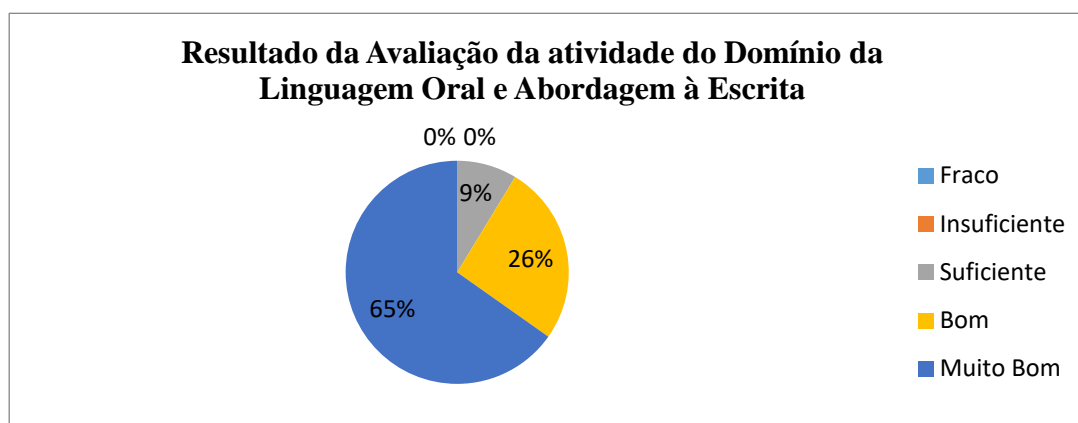


Figura 7 – Resultados da Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Após a análise do gráfico acima apresentado, posso concluir que nesta proposta de atividade nenhum aluno obteve Fraco, nenhum aluno obteve Insuficiente, 9% dos alunos da turma, fração relativa a dois alunos, obtiveram Suficiente, 26% dos alunos da turma, fração respeitante a seis alunos, obtiveram Bom e os restantes 65%, ou seja, 15 alunos, obtiveram a classificação de Muito Bom (figura7).

Esta foi atividade realizada com sucesso, uma vez que mais de metade dos alunos obteve resultados bastante satisfatórios.

De acordo com Silva, et al., (2016, p.60), o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e no desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes. (p.60)

A finalidade desta avaliação consistiu na consciência da palavra, as crianças tinham de ler a palavra, e identificar a imagem a que a palavra se referia. Também se prendeu na motricidade fina em que tinham de escrever e identificar as imagens expostas. Segundo as mesmas autoras

o envolvimento das crianças em situações de leitura e escrita na educação pré-escolar promove o desenvolvimento de aprendizagens diversas que, apesar de se inter-relacionarem, se podem considerar organizadas em três componentes:

Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto;

- Identificação de convenções da escrita;
- Prazer e motivação para ler e escrever. (p.67)

É importante referir que o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita são fulcrais nos primeiros anos da infância. As crianças têm o contacto com as diferentes letras e desenvolvem a sua linguagem de uma forma mais rápida.

Como futura educadora/professora, realizava mais um jogo de associação da palavra à imagem e posteriormente colocava as crianças a escreverem o nome dessas imagens. É um facto que cada criança tem o seu ritmo de trabalho e nesta idade estão a iniciar a sua leitura e a sua escrita. Mas com diversos jogos de leitura e escrita todas as crianças conseguem desenvolver a sua motricidade, a sua leitura e a identificação das diferentes letras do alfabeto.

### **3.5. Avaliação da aula da disciplina de Português**

#### **3.5.1. Contextualização da atividade**

A proposta de trabalho de Português foi realizada no dia 17 de dezembro de 2017, na faixa etária dos sete anos, a 26 alunos.

A referida atividade consistiu em escrever uma carta a um amigo, com espaços em branco, de modo a que cada aluno inserisse a (s) palavra (s) que achasse correta, reconhecendo a estrutura da mesma (Anexo 10 e 11).

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

Nesta atividade foram estabelecidos os seguintes parâmetros de avaliação:

**Aplicação da estrutura da carta:** neste parâmetro pretende-se que o aluno identifique a estrutura da carta aplicando o remetente, o destinatário, a data, o corpo da carta, a despedida e a assinatura (seis partes constituintes). Os critérios de avaliação são:

- Identifica e aplica as seis partes constituintes da carta;
- Identifica e aplica as cinco partes constituintes da carta;
- Identifica e aplica as quatro partes constituintes da carta;
- Identifica e aplica as três partes constituintes da carta;
- Identifica e aplica as duas partes constituintes da carta;
- Identifica e aplica uma parte constituinte da carta;
- Resposta incorreta.

**Ortografia:** neste parâmetro pretende-se que o aluno escreva as palavras sem erros. Utilizamos os seguintes critérios de avaliação:

- 0 erros;
- 1 erro;
- 2 erros;
- 3 erros;
- mais de três erros.

De seguida, transcreve-se o quadro 13 alusivo às cotações atribuídas à proposta de trabalho alusivo à disciplina de Português.

Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de trabalho da disciplina de Português.

Parâmetros	CrITÉrios		Cotação
<b>1 Aplicação da estrutura da carta</b>	1.1. Identifica e aplica as seis partes constituintes da carta	8	8
	1.2. Identifica e aplica cinco partes constituintes da carta	6	
	1.3. Identifica e aplica quatro partes constituintes da carta	5	
	1.4. Identifica e aplica três partes constituintes da carta	3	
	1.5. Identifica e aplica duas partes constituintes da carta	2	
	1.6. Identifica e aplica uma parte constituinte da carta	1	
	1.7. Resposta incorreta.	0	
<b>2 Ortografia</b>	2.1.0 erros	2	2
	2.2. 1 erro	1,5	
	2.3. 2 erros	1	
	2.4. 3 erros	0,5	
	2.5. mais de 3 erros	0	
<b>Total</b>			10

### 3.5.3. Apresentação e análise de resultados

Na figura 8 encontra-se o resultado da avaliação da atividade da Disciplina de Português realizada na faixa etária dos 7 anos de idade.

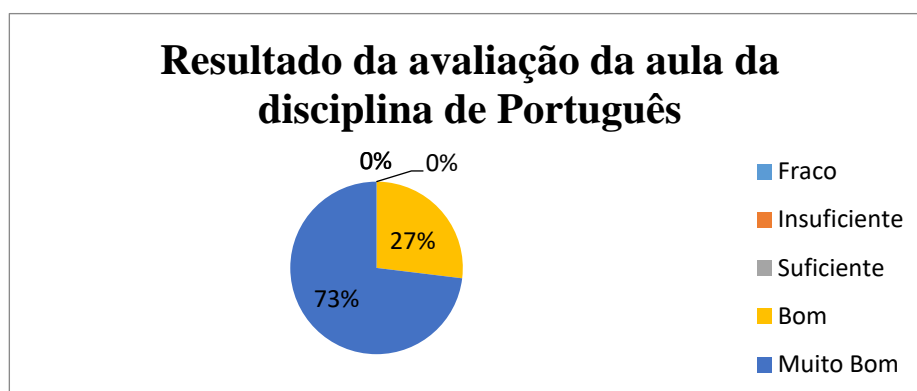


Figura 8 – Resultado da Avaliação da proposta de trabalho da disciplina de Português

Ao observar o gráfico da figura 8 e a grelha de avaliação (anexo 8), juntamente com a proposta de avaliação posso concluir que dezanove dos vinte e seis alunos correspondentes a 73%, identificam corretamente a estrutura da carta: o remetente, o destinatário, a data, o corpo da carta, a despedida e assinatura. Por outro lado também não se verificaram erros nesta atividade.

Também é visível que os restantes alunos, mais precisamente sete alunos, 27%, realizou a atividade com facilidade, aplicando a estrutura da carta embora com alguns erros.

Esta foi uma atividade adquirida com sucesso por toda a turma, como é notório.

É de importância referir que a média aritmética foi de muito bom, 9,2 pontos em 10 pontos.

Desta forma, pode concluir-se que a atividade foi realizada pelos alunos de forma positiva. É de salientar que os resultados podem melhorar, pois alguns alunos apesar de atingirem o objetivo podem melhorar a ortografia. Futuramente alteraria a estratégia: colocaria diversas palavras-chave de modo a ser mais acessível para todos os alunos. Assim os alunos podem ter resultados satisfatórios, diminuindo os erros ortográficos.

A avaliação torna-se assim, importante pois integra o processo de ensino-aprendizagem e, de acordo com Santos et al. (2010, p. 1), “ a avaliação formativa refere-se a todas as atividades desenvolvidas pelos professores e/ou pelos alunos que fornecem informação a ser usada como feedback para modificar as atividades de ensino e de aprendizagem.”

O aluno é capaz de aprender, ou seja, de aproximar-se progressivamente da consecução dos objetivos predefinidos. É neste contexto que a avaliação formativa “assume um papel essencial e estratégico na melhoria da gestão do processo de ensino aprendizagem.” (Santos, et al., 2010, p.1)

É de salientar que estas atividades lúdicas tornam-se motivadoras para os alunos e conseguem obter melhor resultado.

### **3.6. Avaliação da aula da disciplina de Estudo do Meio**

#### **3.6.1. Contextualização da atividade**

A proposta de trabalho de Estudo do Meio foi realizada no dia 23 de maio de 2017, na faixa etária dos nove anos, a 24 alunos.

A referida atividade consistiu em realizar uma atividade experimental sobre as bactérias e tinha como suporte e apoio o protocolo experimental de forma a orientar os alunos (Anexo 12 e 13).

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

Nesta atividade foram estabelecidos 3 parâmetros de avaliação:

**Registo de resultados:** neste parâmetro pretende-se que o aluno desenhe o que observou dentro do retângulo. Os critérios de avaliação são:

Desenha corretamente o que observou;

Resposta incorreta

**Elaboração de conclusões da experiência:** neste parâmetro pretende-se que os alunos preencham sozinhos as palavras cruzadas. Os critérios de avaliação são:

Faz as conclusões e escreve as quatro palavras horizontais e verticais;

Faz as conclusões e escreve as três palavras horizontais e verticais;

Faz as conclusões e escreve as duas palavras horizontais e verticais;

Faz as conclusões e escreve uma palavra horizontal;

Faz as conclusões e escreve uma palavra vertical;

Resposta incorreta.

**Ortografia:** neste parâmetro pretende-se que os alunos preencham as palavras cruzadas sem erros ortográficos. Os seguintes critérios de avaliação são:

Escreve corretamente as quatro palavras;

Escreve corretamente as três palavras;

Escreve corretamente as duas palavras;

Escreve corretamente uma palavra;

Resposta incorreta.

De seguida, transcreve-se o quadro 14 alusivo às cotações atribuídas à proposta de trabalho direcionada à disciplina de Estudo do Meio.

Quadro 14 - cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de trabalho da disciplina de Estudo do Meio.

Parâmetros	Crítérios		Cotação
<b>1 Registo de resultados</b>	1.1.Desenha corretamente o que observou.	2	2
	1.2.Desenvolve incorretamente o que observou.	0	
<b>2 Elaboração de conclusões da experiência</b>	2.1.Faz as conclusões corretamente e escreve 4 palavras horizontais e verticais.	6	6
	2.2. Faz as conclusões corretamente e escreve 3 palavras horizontais e verticais.	4	
	2.3. Faz as conclusões corretamente e escreve 2 palavras horizontais e verticais.	3	
	2.4. Faz as conclusões corretamente e escreve uma palavra horizontal	2	
	2.5. Faz as conclusões corretamente e escreve palavra vertical.	1	
	2.6.Resposta incorreta	0	
<b>3 Ortografia</b>	3.1.Escreve corretamente as quatro palavras	2	2
	3.2.Escreve corretamente as três palavras	1,5	
	3.3.Escreve corretamente as duas palavras	1	
	3.4.Escreve corretamente uma palavra	0,5	
	3.5.Resposta incorreta	0	
<b>Total</b>			10

### 3.6.3. Apresentação e análise de resultados

Na figura 9 encontra-se o resultado da avaliação da atividade da Disciplina de Estudo do Meio realizada na faixa etária dos 9 anos de idade.

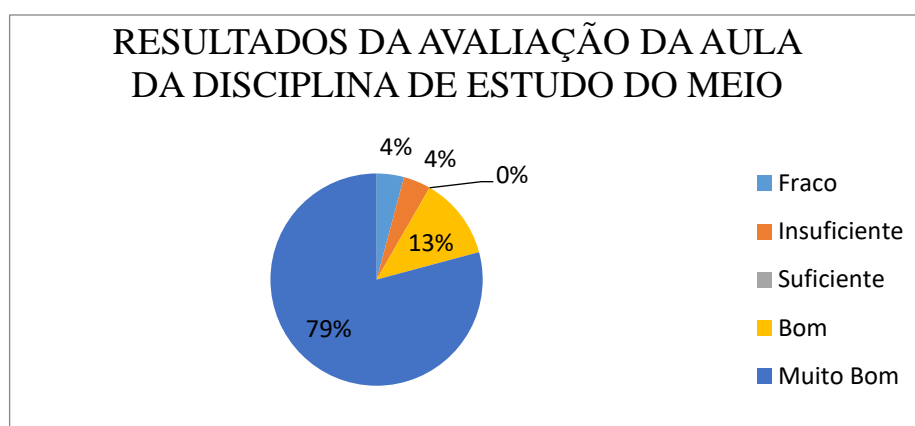


Figura 9 – Resultado da Avaliação da aula da disciplina de Estudo do Meio

De acordo com os dados recolhidos, no que respeita ao primeiro parâmetro apenas quatro alunos não registaram os resultados desenhando corretamente o que estavam a observar (figura 9). Em relação ao segundo parâmetro, apenas dois alunos não registaram as conclusões devidamente corretas realizando as palavras cruzadas.

Quanto ao terceiro e último parâmetro, observa-se que diversos alunos registaram as conclusões mas com alguns erros.

Através dos resultados apresentados é possível observar que a maioria dos alunos realizou a atividade experimental com sucesso e facilidade (79% dos alunos que representa 19 alunos). Dois alunos apresentaram resultados inferiores ao pretendido. (1 aluno corresponde a 4%).

O restante resultado foi positivo, uma vez que 13% dos alunos obtiveram Bom, que representa três alunos.

É visível que as atividades experimentais são benéficas para os alunos conseguindo, assim, transmitir conhecimentos de uma forma mais lúdica. De futuro, para que haja um maior envolvimento por parte dos alunos, realizava um protocolo mais objetivo.

O trabalho prático (TP) pretende que o aluno desenvolva o seu pensamento numa forma criativa, confrontando-se com diversas perspetivas e diferentes interpretações científicas. Desta forma, os trabalhos, os estudos realizados devem ser observados, devendo existir uma recolha e uma amostra bem como a experimentação e, de acordo com a Ciência Viva (s.d., p.2), o professor deve proporcionar aos seus alunos “situações de aprendizagem centradas na resolução de problemas, com interpretação de dados, formulação de problemas e hipóteses, previsão e avaliação de resultados”.

O uso de *feedback* em sala de aula pode promover a qualidade das relações professor-aluno o envolvimento académico e o desempenho dos alunos. Desta forma Brookhart (como citado em Fonseca et al., 2015, p.173) descreve o *feedback* eficaz duas dimensões: a cognitiva e a motivacional. A dimensão cognitiva tem a ver com o fornecimento de informações necessárias aos alunos para poderem compreender "em que ponto se encontram na sua aprendizagem e o que têm de fazer a seguir"; a dimensão motivacional diz respeito ao desenvolvimento, nos alunos, da "sensação de que têm controlo sobre sua própria aprendizagem".

Considerando-se assim, o *feedback* uma ferramenta fulcral no processo de ensino-aprendizagem é necessário uma preparação adequada de professores no seu uso.

Apenas se torna eficiente no desenvolvimento de competências adequadas quando se verifica uma melhor compreensão da distância a que se encontram dos objetivos de aprendizagem, não deixando nunca de proteger a autoestima dos alunos.

**Capítulo 4**  
**Projeto Final –**  
***“Segurança na Escola!***  
***SOS Crianças”***

*“É imperativo que a sociedade garanta a segurança das  
crianças como um direito humano fundamental.”*

European Child Safety Alliance (2004)

## **4.1. Introdução do trabalho projeto**

Na atualidade, e visualizando o meio em que estamos inseridos, as notícias evidenciam a imensa quantidade de acidentes de qualquer natureza.

De facto, educar para a saúde na área dos primeiros socorros é fundamental para formar uma população mais saudável e capacitada para intervir na primeira ajuda e na utilização correta do número de emergência. A escola, tem uma função social e pedagógica na formação do cidadão. Esta tem de promover a saúde, prevenir doenças e acidentes entre crianças. A curiosidade das crianças e as próprias brincadeiras nos intervalos tornam a criança suscetível a pequenos traumas e perigos que ocorrem neste espaço. Perante esta situação, é fulcral que existam cuidados adequados nas diversas situações ocorridas o que se torna um desafio para os professores, pois este podem não ter formação para tal. Como refere Vieira (et al, 2005, p.79):

[...] estes espaços como a escola são ideais para fortalecer a implantação de “sementes” preventivas em relação aos acidentes com crianças e adolescentes, em um trabalho conjunto entre a saúde e a educação, pois, a escola tem papel fundamental na conscientização da criança quanto aos riscos que permeiam o domicílio e os mecanismos de evitá-lo.

O objetivo deste projeto é a promoção de ações educativas de primeiros socorros tanto nas crianças do 3.º ano como nos professores, com o intuito de promover conhecimentos práticos de como agir perante diversas situações. O ensino dos Primeiros Socorros desde o ensino básico justifica-se por se tratar de um nível de escolaridade em que as crianças estão ávidas em aprender e se encontram a desenvolver diversas competências essenciais à sua vida futura como cidadãos (Connolly, Toner, Connolly & McCluskey, 2007). Em muitas situações, a falta de conhecimentos acarreta inúmeros problemas, como o estado de pânico, a manipulação incorreta da vítima ou ainda a solicitação excessiva e às vezes desnecessária do socorro especializado em emergência. Os primeiros socorros são definidos como um atendimento temporário e imediato de uma pessoa que está ferida ou que adocece repentinamente, bem como, se insere o atendimento no domicílio quando não se pode ter acesso a uma equipa de resgate ou enquanto os técnicos em emergência médica não chegam ao local (Hafen, 2002). Em Portugal, foi apresentada uma resolução na Assembleia da República que recomenda ao Governo, uma formação de frequência obrigatória em Suporte Básico de Vida (SBV) no

1.º ciclo do ensino básico (Grupo Parlamentar CDS-PP, 2013) reconhecendo, desta forma, a importância de uma formação nesta área nesta faixa etária.

No intuito de atingir os objetivos referidos, usou-se a metodologia de ensino teórico-prático, uma vez que irão ser realizadas aulas práticas de suporte básico de vida, abordando diversas situações comuns no ambiente escolar como: engasgo, desmaio, queimaduras, choque elétrico e anafilático, perfurações, cortes, entorses e quedas com/sem fraturas, enfocando os seus potenciais de risco, as suas formas de prevenção e medidas de primeiros socorros.

Um ambiente escolar seguro é um investimento na saúde, dado que os modelos de segurança adquiridos precocemente são determinantes na forma como lidamos com o risco (Ministério da Saúde, DGS, Circular normativa nº 12/DSE, 2006). Desta forma, surgiu o tema, primeiros socorros no 3.º Ano com vista a melhorar os espaços escolares e que as crianças e professores saibam agir futuramente.

**Palavras-chave:** Primeiros Socorros nas crianças, Escola, Educação em Saúde, Professores

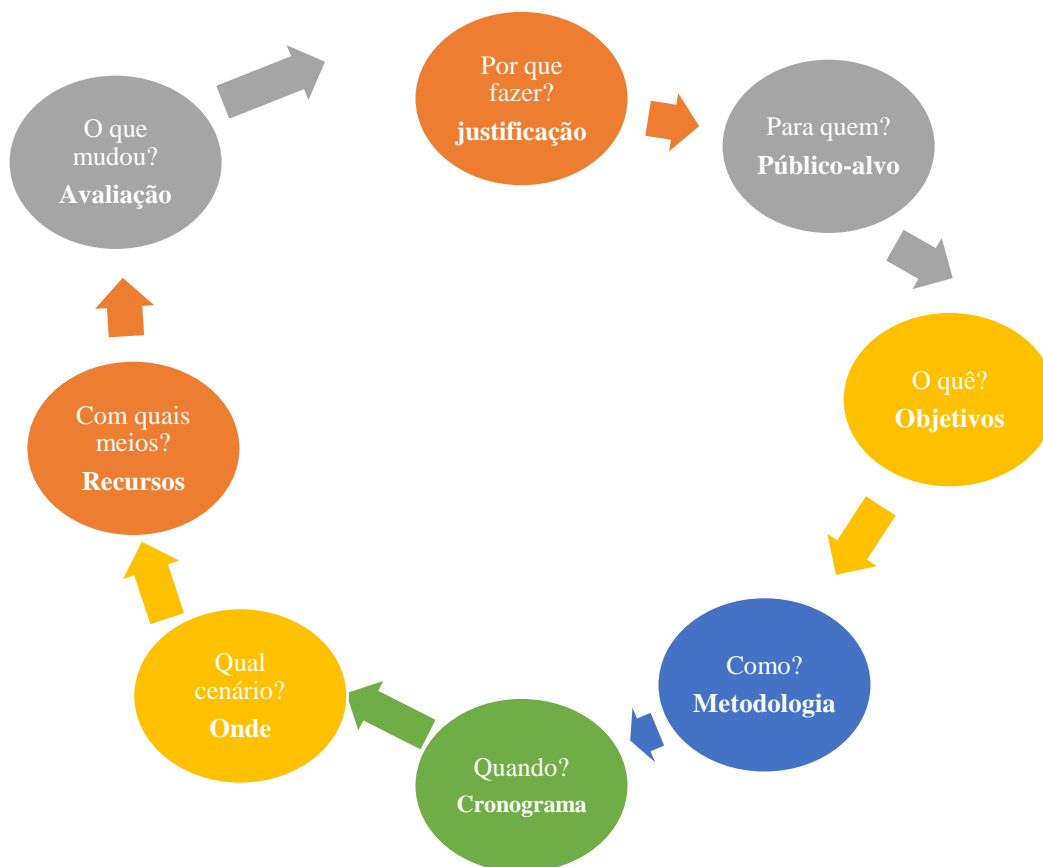
## 4.2. Fundamentação Teórica do trabalho projeto

### 4.2.1. Trabalho Projeto

Segundo Rosa (2007), a palavra “projeto” “ é um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 2009). Deriva do termo latino “*projectus*”, o qual remete à ideia de “algo lançado para frente”. Um projeto está associado à ideia de antecipação do futuro, por meio da construção de novos cenários e possui, no mínimo, dois componentes distintos, mas interligados: “o que se quer atingir” e “como se vai atingir”. Ou seja, os projetos podem ser entendidos como um procedimento de planeamento e realização de ações, a partir da explicitação de objetivos e dos modos de atingi-los.

Desta forma, torna-se num conjunto de ações contínuas e ligadas entre si, direcionadas para um determinado objetivo.

Num trabalho de projeto surgem algumas etapas, tais como: o problema a ser enfrentado; a quem se destina; o que se pretende fazer; como, onde e quando; quais os recursos necessários e a avaliação, como se pode observar na figura 10.



*Figura 10 – Etapas de um trabalho projeto*

(Alckmin, Covas e Costa, 2013, p. 9.)

Barbier (como citado Machado, 2000, p.6) salienta que: “(...) o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato.”

Perante isto, desenvolver um trabalho de projeto soluciona problemas e é um ótimo instrumento. Quando bem organizado, facilita a obtenção de recursos junto a possíveis financiadores. Para isto, é fulcral compreender que nesta metodologia, a pessoa que está envolvida usa-a para obter algo novo, procurando respostas para os diferentes problemas reais. Segundo Machado (2000, p.7) “não se faz projeto quando se têm certezas, ou quando se está imobilizado por dúvidas”.

#### **4.2.2. Saúde e Bem-estar nas escolas**

A evolução do conceito saúde tem sido constante. Segundo Admin (2016) o Ministério da Saúde menciona que a saúde é como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social”, um processo que está constantemente em evolução ao longo da vida. Desta maneira, o conceito de educação para a saúde também está em evolução. A escola começou a dar atenção à saúde e bem-estar dos alunos, que tem sido a ser corroborado por diversas iniciativas, tais como a Organização Mundial de Saúde (OMS), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), os Centros de Controlo e de Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos, a União Internacional de Promoção da Saúde e de Educação para a Saúde (UIPES) entre outras.

(...) As crianças, devido à sua vulnerabilidade, necessitam de uma proteção e de uma atenção especiais e (...) têm direito ao melhor nível de saúde que possa ser atingido e a um meio ambiente tão seguro quanto possível (Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, 1990).

Os acidentes são um evento historicamente negligenciado por serem considerados acontecimentos fortuitos, aleatórios, incontrolláveis ou do azar (Programa Nacional de Prevenção de Acidentes, 2010). Deste modo, é importante que haja conhecimentos prévios sobre como agir nos momentos de acidente mas também é necessário que haja uma segurança na escola para que tal não aconteça.

Os acidentes podem ocorrer em qualquer lugar da escola e as salas não estão livres destes acontecimentos. Isto deve-se à utilização de equipamentos ou móveis pontiagudos ou cortes na sala de aula, o perigo de uma cadeira próxima da janela.

A própria estrutura física das salas que pode conter buracos, superfícies lisas, utilização de escadas contínuas ou íngremes, de restos de material de construção abandonado e mato no pátio escolar.

Em função do tempo que tanto as crianças como os professores permanecem na escola, e desta ser o ambiente onde desempenham as suas inter-relações com o meio social, considera-se a instituição como uma “segunda casa” para os alunos. Portanto, é de extrema importância ressaltar o compromisso e a responsabilidade que a instituição tem pelo que acontece aos alunos quando estão na escola. Torna-se essencial que os educadores estejam capacitados a agir frente às situações que exijam cuidados imediatos, a fim de evitar maiores complicações à saúde dos seus alunos e honrar o compromisso com os pais.

De acordo com o Programa Nacional de Saúde (2010)

a Saúde Escolar é o referencial do sistema de saúde para o processo de promoção da saúde na escola, que deve desenvolver competências na comunidade educativa que lhe permita melhorar o seu nível de bem-estar físico, mental e social e contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida. (p.1)

Deste modo, é essencial proteger os espaços físicos das crianças e saber agir.

#### **4.2.2.1. O que são os primeiros socorros**

Os primeiros socorros são medidas tomadas num primeiro momento. Apenas uma pessoa qualificada para agir é que pode prestar socorro à pessoa ferida.

O primeiro socorro segundo Reis, (2010):

é o tratamento inicial e temporário ministrado a acidentados e/ou vítimas de doença súbita, num esforço de preservar a vida, diminuir a incapacidade e minorar o sofrimento. O primeiro socorro consiste, conforme a situação, na proteção de feridas, imobilização de fraturas, controlo de hemorragias externas, desobstrução das vias respiratórias e realização de manobras de Suporte Básico de Vida. Qualquer pessoa pode e deve ter formação em primeiros socorros. A sua implementação não substitui nem deve atrasar a ativação dos serviços de emergência médica, mas sim impedir ações intempestivas, alertar e ajudar, evitando o agravamento do acidente (p.5).

Durante a ação dos primeiros socorros existem princípios básicos tais como: reconhecer situações que coloquem a vida em risco, aplicar respiração e circulação artificiais quando necessário, controlar sangramentos, minimizar o risco de outras lesões e complicações, evitar infeções, confortar e tranquilizar a vítima, providenciar assistência médica e transporte. O conhecimento sobre este tipo de método é inerente a qualquer criança e professor, pois o facto de saber agir, saber o que fazer, para onde ligar, ou sinalizar um local de acidente já é significativo para a vida de alguém. Através

destes conhecimentos, tanto de um educador/professor, como das crianças, oferece segurança, tranquilidade e conforto para a vítima. Todos estes procedimentos, embora básicos, farão uma diferença no processo final (Flegel, 2002).

#### **4.2.3. Os primeiros socorros no 3.º Ano do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No meio escolar, a criança pode ser a primeira pessoa a deparar-se com uma situação de emergência médica e, caso não esteja nenhum adulto por perto, tem de ser capaz de pedir e prestar ajuda. Neste sentido, é sugerido que crianças entre os 6 anos e 10 anos de idade aprendam o Suporte Básico de Vida (SBV) para poderem prestar este tipo de serviço e salvarem vidas (Bollig et al., 2009). Como explicam Lockey e Georgiou (2013) os conteúdos a abordar com as crianças devem ter em conta o ano de escolaridade que se encontram a frequentar.

Seguindo esta linha de pensamento, o Estudo do Meio é uma área que pela sua especificidade, é entendida como um conjunto de elementos, fenómenos e acontecimentos que ocorrem no meio envolvente e no qual adquirem significado a vida e ação das pessoas. Roldão (1995) encara o Estudo do Meio como uma área de abertura para o futuro e da qual, em larga medida, pode depender o sucesso dos alunos.

Os primeiros socorros são fulcrais no ensino do 3.º Ano e estão inseridos no programa de estudo do meio (Ministério da Educação, 2004) no bloco 1 - à descoberta de si mesmo, explora esta temática com níveis de profundidade diferentes consoante o ano de escolaridade. No 3.º ano, os objetivos do programa apontam para “conhecer algumas regras de PS: mordeduras de animais; hemorragias” (p. 109). Neste sentido, o Ministério da Educação português disponibiliza um manual de primeiros socorros (Reis, 2010) onde são apresentadas diversas situações de emergência. Segundo este documento, cabe aos agentes educativos aumentar a literacia das crianças e jovens em matéria de primeiros socorros.

O Estudo do Meio promove a criatividade das crianças por meio de estudo direto, melhora a prática pedagógica e utiliza um ensino interativo que conduz ao sucesso das mesmas.

Contudo, é importante que o professor motive as crianças e deva partir das conceções prévias das crianças para alargar os seus saberes e construir novos conceitos.

## 4.3. Desenvolvimento do Projeto

### 4.3.1. Problema

O principal problema deste projeto trabalho é sensibilizar as crianças e professores que os primeiros socorros são essenciais para saberem agir perante diversas situações que ocorram no seu dia-a-dia.

### 4.3.2. Problemas parcelares

Alguns dos problemas que se colocam para além do principal são:

1. O que contem uma caixa de primeiros socorros?
2. Que acidentes são mais frequentes nas escolas?
3. Como agir no caso de situação de emergência?
4. Para que número devemos ligar numa situação de emergência?
5. Há espaços apropriados nas escolas para as vítimas?

### 4.3.3. Destinatários

Este projeto integra três tipos de participantes; a) os alunos da turma de 3.º ano e b) a professora (s) cooperante (s) da turma do 3.º Ano. Para que haja uma ótima organização do meio escolar é necessário que futuramente, educadores/professores e pessoal não docente, ou seja, todo o meio que está em contacto com crianças, tenham formações para estarem aptos a exercer noções de suporte básico de vida. Pois num meio escolar qualquer pessoa com competências para tal pode agir perante essas situações.

O 3.º ano é a turma alvo deste projeto pois é nesta idade que os alunos começam por aprender diversas temáticas e a questionar-se. De acordo com o programa de estudo do meio esta temática insere-se no bloco 1, como referido anteriormente. A Saúde Escolar deve promover a aquisição de competências básicas necessárias ao socorro imediato, enquanto ato de cidadania.

A formação a alunos/as entre os 8 e 13 anos, é essencial, pois a partir desta idade são capazes de aprender e de aplicar técnicas de SBV. Esta formação precoce reduz a ansiedade sobre os possíveis erros e aumenta a disponibilidade para ajuda (Direção-Geral da Saúde, 2015).

#### 4.3.4. Entidades envolvidas

Para que sejam adquiridas competências de forma correta é necessário que haja uma colaboração da parte do Corpo Bombeiros Voluntários, Médicos ou Enfermeiros disponíveis para realizar formações, a comunidade escolar para disponibilizar espaços próprios para agir, Centro de Saúde para fornecer algum material essencial para uma caixa de primeiros socorros, Policia de Segurança Pública para ensinar como sinalizar corretamente um espaço de acidente

É fulcral que haja um elo entre família-escola. Será importante a participação dos familiares em diversos projetos futuramente desenvolvidos.

#### 4.3.5. Motivação e negociação

O tema deste projeto é essencial para a formação futura das crianças e dos professores, mas é importante que estes se sintam motivados para que não seja esquecido tudo o que se adquiriu. Desta forma, é importante realizar diversas atividades dinâmicas e com intuito de adquirirem novos conhecimentos como refere o quadro 1.

**Quadro 15** – Atividades realizadas em sala de aula para trabalhar o tema primeiros socorros

	<b>Dividir a turma, incluindo o professor, em dois grupos e realizar um programa de perguntas e respostas</b>
Atividade 1	
Atividade 2	Realizar um noticiário em que se aborda o tema primeiros socorros, com a turma dividida em 4 grupos e, posteriormente observam o vídeo de cada grupo.
Atividade 3	Criar uma música de turma alusiva ao tema primeiros socorros e mostrar à comunidade escolar.

Com a primeira atividade pretendo descobrir quais são as concepções prévias das crianças e dos professores, sendo um motivo para que sintam interesse nesta temática. Na segunda atividade o objetivo é a exploração do tema em si apresentado de uma forma mais dinâmica. Com a terceira atividade o objetivo é de conceberem uma música criativa para adquirirem os conhecimentos de forma diferente e divertida.

#### 4.3.6. Objetivos:

##### - Objetivos gerais:

- ✓ Promover a interdisciplinaridade entre as áreas do saber;
- ✓ Desenvolver o trabalho de grupo e cooperação;
- ✓ Adquirir conhecimentos para atuar mais tarde e sempre que necessário;
- ✓ Promover uma participação ativa na escola e na sociedade;
- ✓ Promover atividades práticas;
- ✓ Promover estilos de vida saudável;
- ✓ Contribuir para a melhoria da qualidade do ambiente escolar e para a minimização dos riscos para a saúde;
- ✓ Promover a saúde, prevenir a doença da comunidade educativa e reduzir o impacto dos problemas de saúde no desempenho escolar dos/as alunos/as;
- ✓ Desenvolver normas de segurança para evitar acidentes;

##### - Objetivos específicos:

- ✓ Definir primeiros socorros e enumerar os seus objetivos.
- ✓ Identificar os elementos de uma caixa de primeiros socorros;
- ✓ Alertar para os perigos de um acidente;
- ✓ Alertar para a importância de socorrer as vítimas;
- ✓ Sensibilizar as crianças quanto à importância dos primeiros socorros.

#### 4.3.7. Planeamento

##### 1ª fase – Sensibilização e Investigação

Nesta primeira fase, é de extrema importância a forma como vou sensibilizar as crianças, pois estas têm de estar motivadas para a temática abordada.

Mediante esta temática podem ser realizadas diversas atividades de interdisciplinaridade. Em relação ao Português, podem ser distribuídos diversos textos tais como: guiões (para o teatro), textos informativos, textos publicitários, textos narrativos entre outros e mediante a atividade que temos podem ser trabalhados qualquer conteúdo de Português. Em relação à matemática pode ser feito uma atividade de estatística, como por exemplo: gráfico de barras, caule-e-folhas, entre outros.

Também é possível trabalhar na área de expressão plástica: os alunos têm de fazer materiais com papel, caixas recicladas, por exemplo seringas, caixa de transporte dos medicamentos.

Deste modo, começo a sensibilização pela visualização de um vídeo em que retrata crianças num acidente em estado de aflição e uma outra a atuar para a salvar. Posteriormente realizo um jogo em que coloco diferentes questões com medidas corretas e não corretas nas escolas para evitar acidentes em que as crianças respondem e posteriormente, mostro o que está bem ou mal para que adquiram os procedimentos corretos e como deve estar fisicamente uma escola segura.

Mostrar cartazes para as crianças entenderem como poderá ser importante saberem sobre este tema para atuarem futuramente e criar outros para realizar a exposição com intuito de direcioná-las para comunidade escolar e para os seus familiares das crianças. Mais tarde, irá ser realizada uma palestra com aula prática. No caso dos professores, é importante formação de um especialista para que atuem de forma distinta das crianças.

Realizar um teatro, com intuito de promover e sensibilizar para a importância dos primeiros socorros e demonstrar aos familiares e à comunidade escolar. O objetivo é demonstrar à comunidade escolar e aos familiares o quão importante é os primeiros socorros na educação do 1.º ciclo do Ensino Básico, e o que podem ajudar com estes conceitos.

Realizar visitas de estudo ao Quartel dos Bombeiros e ao posto da PSP (Polícia de Segurança Pública). Antes deste tópico é necessário as autorizações dos pais para as visitas de estudo.

## **2ª fase – Que acidentes são mais frequentes?**

Nesta segunda fase a turma será dividida em grupos e cada grupo procura na escola falhas que possam provocar acidentes.

O primeiro passo para desenvolver estratégias preventivas contra acidentes e violência é a identificação das características de desenvolvimento das vítimas, dos ambientes onde elas vivem e das atividades desenvolvidas no momento do agravo. Para isso, é fundamental o registo completo do incidente, envolvendo a hora, local, características da vítima, como a idade e o sexo, assim como a descrição das condições em que ocorreu o acidente.

Para a redução de acidentes e violências no ambiente escolar, é preciso intervir não só na estrutura física da sala de aula, de modo a torná-los mais seguros, mas também no meio escolar/comunidade, através da educação em saúde, favorecendo e incentivando comportamentos saudáveis. Neste sentido, cada grupo tem uma divisão da

escola e da sala e uma folha de avaliação para observarem e escreverem o que não está seguro.

Também é preciso avaliar se há uma sala na escola apropriada para as vítimas.

### **3ª fase – Propor medidas para corrigir o que está mal**

Nesta fase é essencial o estabelecimento de medidas para evitar acidentes escolares.

As medidas de prevenção podem ser divididas em: primárias, para que o acidente ou violência não ocorram (ou que diminuam a transferência de energia sobre a vítima), como, por exemplo, a colocação de proteção nas janelas; secundárias, que envolvem o atendimento à vítima propriamente dita; e, por último, terciárias, que auxiliem as vítimas para que voltem ao seu máximo potencial anterior ao evento traumático (reabilitação).

Diferentes estratégias podem ser aplicadas para identificar o risco de acidentes/violência: avaliação de prontuários, aplicação de questionários, organização de comissões internas de prevenção de acidentes e violência nas escolas, fiscalização permanente, entre outras. A identificação de possíveis fatores de risco para acidentes e violência no ambiente escolar tem por objetivo nortear as ações de planejamento e intervenção, visando a redução dos acidentes e violências.

As estratégias de intervenção estão baseadas na educação, na modificação do ambiente e na criação e cumprimento das normas e regulamentos. Percebemos a complexidade do problema quando ele requer a intervenção de diferentes esferas de atuação. Todos devem colaborar: a comunidade escolar e as famílias.

## **4.3.8. Recursos**

### **4.3.8.1. Recursos Humanos**

Os recursos humanos são todas as entidades envolvidas, tais como: Corpo Bombeiros Voluntários para que se desloquem à escola e ensinem as formas de agir perante as diversas situações de emergências, ministrar palestras, aulas práticas, entre outras atividades presentes referidas anteriormente. Também é aconselhável ouvir outras pessoas desta área como Médicos ou Enfermeiros, pois com a diversidade de especialistas as crianças adquirem novas estratégias, novas ideias. O Centro de Saúde é essencial para fornecer algum material para a escola e para algumas das aulas práticas. É de extrema importância, que a Polícia de Segurança Pública esteja envolvida neste projeto, pois podem realizar estratégias para assinalar corretamente os acidentes, na

comunidade escolar e na sociedade. A família torna-se importante para a colaboração deste projeto, pois podem sempre ajudar as crianças e ficarem informados que estes já adquirem algumas capacidades para agir em caso de emergência. A comunidade escolar tem de disponibilizar os espaços da escola para diversas atividades.

#### **4.3.8.2. Recursos materiais**

- ✓ Sala para a realização de aulas práticas;
- ✓ Retroprojeter para projetar o jogos, powerpoint, notícias, entre outras coisas
- ✓ Câmara de filmagem para filmar o teatro, o noticiário;
- ✓ Gravador para usar na avaliação do espaço físico da escola;
- ✓ Caixas de primeiros socorros;
- ✓ Termómetro;
- ✓ Pinça;
- ✓ Tesoura;
- ✓ Conta-gotas;
- ✓ Algodão hidrófilo
- ✓ Gaze esterilizada
- ✓ Esparadrapo;
- ✓ Ataduras de crepe;
- ✓ Caixa de curativo adesivo
- ✓ Solução dérmica
- ✓ Soro Fisiológico
- ✓ Penso hemostático de urgência e pensos rápidos;
- ✓ Adesivo;
- ✓ Ligaduras elásticas de vários tamanhos (5, 10, 15, 20 cm);
- ✓ Ligaduras de pano de vários tamanhos (5, 10, 15, 20 cm);
- ✓ Luvas descartáveis tamanhos S, M, L
- ✓ Saco de gelo descartável;
- ✓ Boneco de plástico para a realização do suporte básico de vida.

#### **4.3.9. Produtos Finais**

Com este projeto pretendo que tanto as crianças como a comunidade escolar fiquem aptas a praticar o suporte básico de vida para agir futuramente. Saber o que fazer no momento certo. Deste modo, e para mostrarem à comunidade as suas competências é importante realizar algumas ações para a comunidade escolar e para a sociedade:

- ✓ Exposições na escola;
- ✓ Elaboração de um jornal;
- ✓ Elaboração de uma página na internet;
- ✓ Realizar um manual adequado à faixa etária dos primeiros socorros;
- ✓ Conferências;
- ✓ Criar um jornal de turma sobre este tema em que cada criança tem uma função distinta e todos os meses tem de haver uma edição.

#### **4.3.10. Avaliação**

##### 3.6.1. Avaliação do processo

- ✓ Auto e heteroavaliação pelo aluno (anexo 15) e professor através de entrevistas, palestras, reuniões.

##### 3.6.2. Avaliação do produto final

- ✓ Aquisição de competências, conhecimentos e atitudes pelos alunos (Anexo 14 e 16)
- ✓ Inquérito aos pais e aos professores. (anexo 17)

### 4.3.11. Calendarização

Na quadro 16 encontra-se a calendarização da atividade projeto realizada ao longo de um ano letivo.

Quadro 16 – Calendarização da atividade projeto.

Atividades/Mês	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Março	Abril	Mai	Junho
Motivação e Negociação										
Aquisição de material e bibliografia										
1. <sup>a</sup> fase										
2. <sup>a</sup> fase										
3. <sup>a</sup> fase										
Avaliação do processo										
Avaliação do produto final										

#### 4.4. Considerações Finais do trabalho projeto

As crianças de hoje serão os adultos de amanhã. Uma população mais informada será, certamente, uma população mais saudável, capaz de tomar decisões e de iniciar a resolução de situações de emergência, podendo-se, desta forma, contribuir para fortalecer o primeiro elo da cadeia de sobrevivência – o reconhecimento precoce e o pedido de ajuda. Neste sentido, é de salientar a importância dos primeiros socorros no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ministrando cursos de primeiros socorros para crianças pode ser um meio importante de contribuir para o decréscimo dos índices de mortalidade decorrentes de acidentes.

A Escola desempenha um papel fundamental na formação global de crianças e jovens e, em complementaridade à aprendizagem escolar, ensina a estabelecer relações interpessoais significativas e positivas, a gerir emoções e a adotar um estilo de vida saudável. De acordo com Andraus, Minamisava, Borges e Barbosa (2005):

ministrando cursos de primeiros socorros para crianças pode ser um meio importante de contribuir para o decréscimo dos índices de morbimortalidade decorrentes de acidentes. É importante analisar o conhecimento prévio das crianças, quanto à prestação de primeiros socorros uma vez que a maioria já teve alguma informação, certa ou errada sobre a maneira de proceder em casos de acidentes mais comuns em seu dia a dia (p.223).

De facto, nos programas de educação para a saúde já existentes para a comunidade escolar, referentes, por exemplo, à saúde oral, à saúde alimentar, à educação sexual, entre outros, parece-me fundamental a inclusão nos programas curriculares, desde o ensino básico até ao ensino secundário, de um programa/ disciplina onde seja feita a aprendizagem de conceitos e o treino periódico de manobras que permitam ao alunos, de forma gradual e crescente, reconhecerem uma situação de emergência, sabendo prontamente prestar a primeira ajuda e chamar ajuda especializada, usando corretamente o número de emergência. Souza et al. (como citado em Coelho,2015) acrescenta:

ser ideal que toda a população escolar consiga saber ao menos os princípios básicos dos primeiros socorros, uma vez que nosso cotidiano é cheio de acidentes e situações de risco, quando a assistência e o uso de manobras de primeiros socorros se fazem necessários. Porém, o que vemos e vivemos é ao contrário, uma população com *déficit* de informação sobre primeiros socorros. (p. 2)

Resumindo, este projeto pretende desenvolver atividades com as crianças em vários períodos do ano letivo, para que futuramente, no seu quotidiano, saibam agir corretamente. Os espaços escolares devem ser seguros, contudo não estão livres de perigo.

## Considerações Finais

A realização do Estágio Profissional no qual se baseou este relatório decorreu durante dois anos, com início no dia 15 de fevereiro de 2016 e terminou no dia 9 de fevereiro de 2018.

A Escola Superior de Educação João de Deus facilita aos seus discentes uma formação contínua prática e teórica. Desde o 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica até ao Mestrado, seja ele qual for, há um contacto com as realidades educativas nas diversas escolas, nomeadamente no concelho de Lisboa. Nas semanas de contacto com a realidade educativa nas quais o estágio é feito de modo intensivo há uma possibilidade de percorrer as mais diversas escolas espalhadas pelo país. Este é um percurso de excelência visto que há uma participação ativa e direta com o contexto educativo.

Desta forma, a realização do estágio proporciona a prática dos conhecimentos e conceitos adquiridos ao longo da licenciatura e mestrado. Duarte (2012) refere que:

é no estágio que nos deparamos com várias realidades, acontecimentos que nos obrigam a ser audazes na aplicação das metodologias melhor indicadas nessas situações, mas também é aí que obtemos a aprovação ou não, dos que nos orientam e obtemos uma reação, que fará com que no futuro a forma de aplicação das metodologias seja de forma diversificada e se ajuste às crianças. (p.6)

É durante o estágio que aplicamos a teoria, pois é crucial que conheçamos as crianças para se utilizar uma melhor metodologia e adequada à faixa etária, de modo a procurar a aprendizagem das mesmas.

Ao longo do estágio profissional deparei-me com boas educadoras e professoras e pude observar diversas estratégias e adquirir novos conhecimentos e aprendizagens. Na Educação Pré-Escolar e no ensino do 1.º Ciclo do ensino básico, observei os diversos materiais matemáticos tais como: o material *cuisenaire*, os calculadores multibásicos, os dons de froebel, as calculadoras papi, os blocos lógicos, o tangram, o geoplano, e materiais não estruturados. Todos os materiais diferem nas diferentes faixas etárias com o grau de exigência respetiva. Tive oportunidade de verificar diferentes estratégias de modo a que as crianças adquirissem o conhecimento correto relativamente ao pretendido.

Também pude perceber as estratégias utilizadas na aquisição de conhecimentos a nível da Cartilha Maternal. Este é um método específico desta instituição e bastante eficaz.

Para Piaget (como citado em Pinto, 2012), a aprendizagem beneficia de experiências ativas por parte dos alunos com recurso a materiais e seguidas de posterior reflexão sobre as mesmas. Ou seja, para Piaget, não se aprende, decorando mas sim experimentando, tornando essa experiência significativa para a criança.

Em relação ao Conhecimento do Mundo e ao Estudo do Meio, pude observar diferentes atividades experimentais. O trabalho prático é fundamental no desenvolvimento das crianças pois descobrem diferentes soluções para problemas do quotidiano. A Educação Infantil é a fase das descobertas, é uma fase em que não podem faltar estímulos. Ao proporcionar ao aluno um saber que pode ser adquirido de forma prática e lúdico o professor desperta outros sentimentos e vontades que os estimulam para a disciplina estudada, pois ao entrar em contato com a prática vivenciando criamos condições de promover discussões e questionamentos, promovendo reflexões (Borges, Ramos & Amorim, 2014).

Igualmente tive oportunidade de aprender novas formas de criar situações didáticas de resolução de problemas científicos e tecnológicos e de pensamento crítico.

Também ao nível das expressões tive oportunidade de observar a expressão e educação físico-motora em que os alunos tinham diversas aulas e realizavam diversas atividades. O desenvolvimento da motricidade nas crianças é fundamental para as aprendizagens que esta vai realizando ao longo do seu percurso escolar. Existem movimentos que são adquiridos pelo ser humano de forma espontânea, ou seja, sem que seja preciso alguém que os ensine. Por outro lado, a partir das diferentes aulas realizadas ao longo do ano letivo os alunos conseguem adquirir novos movimentos aprendendo diferentes técnicas específicas (Borges, 2014).

No decorrer do estágio realizei aulas em todas as faixas etárias. Desde os 3 anos aos 9 anos de idade. Consegui perceber qual era a faixa etária na qual me identifico mais e que me sinto confiante e motivada para lecionar.

O facto de nos proporcionarem esta abordagem de realizarmos aulas é bastante importante e é crucial para o futuro. Nestas aulas, recorreremos às mais diversificadas estratégias, tal como recursos que aprendemos durante este tempo, aprendemos com os

erros e adquirimos experiência e, principalmente, conseguimos agir e ser audazes nas diversas dificuldades que se apresentam.

É de salientar que uma educadora e professora têm de estar em constante aprendizagem e ao passarmos pelas diferentes situações em estágio faz com que estejamos mais atentas para novas situações, abordagens, estratégias.

A maior dificuldade que encontrei na realização deste relatório foi na adequação das citações ao contexto e na pesquisa de livros e na requisição dos mesmos. Também é de importância referir que todo este relatório rege-se pelas normas APA o que tornou um trabalho mais árduo visto que é a primeira vez que realizo um trabalho com esta estrutura.

Considero importante referir que no dia 21 de fevereiro de 2018 realizei a minha última aula avaliada no 3.º ano de escolaridade. Foi perceptível a minha evolução desde o primeiro momento de estágio, pois sinto-me mais segura, confiante e aprendi diversas estratégias que poderei aplicar no futuro quando estiver a trabalhar.

Em relação ao futuro, tenciono realizar outros cursos, nomeadamente Mestrado em Educação Especial: Domínio cognitivo e Motor e realizar diversas conferências, *workshops* e um doutoramento em Ciências da Saúde direcionadas para as crianças.

Em suma, é necessário compreender que apenas quando se está a lecionar é que se adquirem as competências necessárias para agir em determinadas situações. Este é um processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo da vida, no qual se descobre um estilo de vida e atitude própria. Desta forma, as educadoras e professoras devem refletir e criticar a forma como ensinam e devem ser inovadoras, desafiantes, altruístas, potenciando uma aprendizagem significativa das crianças.

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2005). *A reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (DEB).
- Admin, S. (2016). Conceito de saúde segundo Organização Mundial de Saúde/ World Health Organization. *Câmara de Especialistas das Terapeutas Integradas*. Recuperado de <http://cemi.com.pt/2016/03/04/conceito-de-saude-segundo-oms-who>.
- Alckmin, G., Covas, B., & Costa, Y. (2013). *Roteiro para a elaboração de projetos de Educação Ambiental*. São Paulo: SMA/CEA
- Almeida, P. (1994). *Educação lúdica*. São Paulo: Loyola.
- Amante, L. (1993). *Desenvolvimento de uma Aplicação em Hipertexto/Hipermedia: O Desenho Infantil*. (Dissertação de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia). Universidade Aberta, Lisboa.
- Andraus, L., Minamisava, R., Borges, I., & Barbosa, M. (2005). *Primeiros socorros para criança: relato de experiência*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ape/v18n2/a16v18n2.pdf>
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, L.<sup>da</sup>
- Boaventura, D., Faria, C., Chagas, I., & Galvão, C. (2013). Promoting science outdoor activities for elementary school children: Contributions from a research laboratory. *International Journal of Science Education*, 35(5), 796-814. DOI: 10.1080/09500693.2011.583292.
- Bollig, G., Wahl, H. A., & Svendsen, M. V. (2009). *Primary school children are able to perform basic life-saving first aid measures*. *Resuscitation*, 80, 689-692.
- Bombassaro, M. (2010). *A roda na escola infantil. Aprendendo a roda aprendendo a conversar*. (Dissertação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Borges, C. (2014). *O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de mestrado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Borges, C., Ramos, A., & Amorim, K. (2014). *A importância do ensino de Ciências de forma prática e lúdica na Educação Infantil*. Brasil: Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cavalcante, A. (2012). *A importância da Educação Infantil para o desenvolvimento global da criança*. Portal da Educação. Recuperado de <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/18889/a-importancia-da-educacao-infantil-para-o-desenvolvimento-global-da-crianca>.
- Ciência Viva VI (s.d.). *Ensino experimental das ciências na Escola “Estamos de volta... De pequenino se torce o pepino: Lições de segurança para os mais novos*. Recuperado de: <http://www.esb.ucp.pt/twt/pepino/MyFiles/MyAutoSiteFiles/TrabalhoExperiment>
- al313788688/samorais/AimportnciadotrabalhoexperimentalaldasCiencias.pdf
- Circular n° 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril.
- Coelho, J. (2015). Ensino de primeiros socorros nas escolas e a sua eficácia. *Revista científica da ITPAC*. V.8, n.º1, Pub. 7. Recuperado de [https://assets.itpac.br/arquivos/Revista/76/Artigo\\_7.pdf](https://assets.itpac.br/arquivos/Revista/76/Artigo_7.pdf)

- Connolly, M., Toner, P., Connolly, D., & McCluskey, D.R. (2007). *The 'ABC for life' programme - Teaching basic life support in schools*. 72, 270-279.
- Convenção sobre os Direitos da Criança. (1990). Recuperado de [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004)
- Costa, A. (2011). *Psicopedagogia e Psicomotricidade: pontos de interseção nas dificuldades de aprendizagem*. 8.ª edição. Petrópolis, RJ : Editora Vozes.
- Costa, J. (2014). *A magia da leitura*. (Tese de mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Costa, J. (2012). *A importância do jogo no processo de ensino e aprendizagem de alunos com perturbações de hiperatividade e défice de atenção*. (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Decreto-lei n.º 17/2016, de 4 de abril.
- Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escola João de Deus.
- Despacho normativo n.º 1-F/2016
- Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto
- Duarte, P. (2012). *Relatório de Estágio Profissional*. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Fazenda, I. (1994). (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo, Papirus.
- Ferreiro, E. (1995). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Ed. Cortez
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1984). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Flegel, J. M. (2002). *Primeiros Socorros no Esporte*. Barueri: Malone.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. (2009) (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M., Gama, A. & Fiúza, E. (2015, junho). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28 (1), pp.171-199. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v28n1/v28n1a08.pdf>
- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A., & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências. Sugestões para professores dos ensinos Básicos e Secundário*. Porto: Asa Editores.
- Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2004). *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(2), pp.143-150
- Hafen, B.Q., Keith, K. J., & Kathryn. F. (2002). *Primeiros Socorros para estudantes*. Editora manole ltda, 7.ª ed.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. (2.ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Jesus, S. (2008). *Estratégias para motivar alunos*. Porto Alegre. Recuperado de [file:///C:/Users/User/Downloads/2753-9773-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/2753-9773-1-PB%20(2).pdf)
- Jesus, M., Sá-Correia, M., & Abrantes, M. (2005). *A importância do questionamento no desenvolvimento de competência reflexiva em contexto de supervisão*. Recuperado em [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1017/1/MA\\_XIV%20Col%20C3%B3quio.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1017/1/MA_XIV%20Col%20C3%B3quio.pdf)

- Lages, M., Liz, C., António, J., & Correia, T. (2007). *Os estudantes e o lúdico*. Lisboa: Gabinete de estatística e planeamento de educação.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições ASA.
- Lockey, A. S., & Georgiou, M. (2013). *Children can save lives*. *Resuscitation*, 84, 399-400.
- Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da leitura e da escrita. Perspectivas de avaliação e intervenção*. Lisboa: Edições ASA.
- Machado, J., & Alves, J. (2013). *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. (Tese de mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Machado, N. J. (2000). *Educação: Projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Machado, S. (2016). *A escrita criativa no 1.º ciclo*. (Tese de mestrado). Instituto Politécnico de Beja, Beja.
- Magalhães, V. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In O. S. & A. Cardoso. *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: ESEL – FCT.
- Marques, A. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1.º ciclo do ensino básico*. (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação e Comunicação, Algarve.
- Martins, A. (2011). *A Motivação no sucesso educativo: Dinâmicas em contexto Pré-Escolar e 1.ºCiclo*. Universidade dos Açores. Departamento de Ciências da Educação. Ponta Delgada. Recuperado de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1655/1/DissertMestradoAnaIsabelMesquitaCorreiaCarvalhoMartins2011.pdf>.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Coleção Ensino-Experimental das Ciências.
- Mata, S. (2012). *O Ensino da Matemática na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de mestrado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Matos, J. M., & Serrazina, L.(1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação [ME] (2015). *Organização curricular e programas*. (4.ª Edição). Lisboa: Direção Geral da Educação (DGE).
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização curricular e programas*. (4.ª Edição). Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação [ME] (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: ME-Departamento de Educação Básica
- Ministério da Educação [ME] (1990). *Ensino básico 1.º ciclo. Reforma Educativa*. Lisboa: ME-DGEBS
- Ministério da Saúde, Direção Geral da Saúde. (2006). Circular normativa nº7/DSE. Programa Nacional de Saúde Escolar. Recuperado de <http://www.dgs.pt/upload/membro.id/ficheiros/i008093.pdf>
- Morais, I. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

- Moreira, A. (2015). *A importância do ensino das estratégias de aprendizagem aos alunos do ensino fundamental*. Recuperado de [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16254\\_9274.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16254_9274.pdf)
- Moreira, D., & Botas, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática-Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*. Minho: Universidade do Minho.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2005). *O jogo e a matemática* (1.ª Edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Nacarato, M. (2005). Eu trabalho primeiro no concreto. *Revista de Educação Matemática*. N.º 9-10, pp.1-6. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática.
- National Council of Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Tradução portuguesa dos “Principles and Standards for School Mathematics”. Lisboa: APM
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (org.). *Profissão professor*. Volume 3. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. (Tese de Mestrado). Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, Braga.
- Passarinha, J. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim-de-infância*. (Tese de Mestrado). Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Piersson, A., Feitas, D., Villani, A., & Franzoni, M. (2008). *Intrações - Uma experiência interdisciplinar na formação inicial de professores*. Volume 9. Pp. 113-128. Recuperado de: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes>
- Pinheiro, F. (2012). *Contextualização do saber – Formação inicial dos professores de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de mestrado). Instituto de Educação, Lisboa.
- Pinto, S. (2012). *Materiais estruturados: qual o seu papel na aprendizagem dos primeiros números?* Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Pólya, G. (2003). *Como resolver problemas. Um aspeto novo do método matemático*. Lisboa: Gradiva. Publicações Lda.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes. In LIINC, *Laboratório Interdisciplinar sobre informação e conhecimento*. Recuperado de <http://www.ibict.br/liinc>.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Ponte, J., & Serrazina, M. (2000). *Didática da matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Programa Nacional de Prevenção de Acidentes 2010 - 2016*. Lisboa: DGS. Recuperado de <http://www.dgs.pt/>
- Programa Nacional da saúde escolar*. (2010). Lisboa: DGS. Recuperado de <http://www.dgs.pt/promocao-da-saude/saude-escolar/programas-e-projectos/programa-nacional-de-saude-escolar.aspx>
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Rebelo, J. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Alfragide: Edições ASA.
- Reis, I. (2010). *Manual de primeiros socorros: situações de urgência nas escolas, jardins de infância e campos de férias*. Lisboa: Direção-Geral de Integração e Desenvolvimento Curricular.

- Rocha, A. (2010). *O ensino da estatística do 1.º Ciclo. Um Contributo para a Formação de Cidadãos Críticos, Ativos e Reflexivos*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rocha, L. (2012). *A importância da história e dramatização dos contos de fadas na educação infantil para a faixa etária de quatro e cinco anos*.(Monografia). Brasil: Primavera do Leste.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roloff, E. (s.d). A importância do lúdico na sala de aula. Recuperado de <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>
- Rosa, A.V. (2007). Projetos em Educação Ambiental. In Ferraro, A. (Org.); *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivo Educadores Brasília*: MMA, Departamento de Educação Ambiental. (273-287.)
- Ruivo, I. (2006). *João de Deus: Método de leitura com sentido*. Braga: Universidade do Minho.
- Sampaio, E. (2011). *Estratégias e atividades de motivação para a aula*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Sanches, C. (2016). *PowerPoint como ferramenta educacional e sua contextualização nas TICs*. *Revista Tecnologias da Educação*. Revista Tecnologias na Educação. N.º 8-Número/Vol.15. Recuperado de <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/08/Texto7-Powerpoint-como-ferramenta-educacional-e-sua-contextualiza%C3%A7%C3%A3o-nas-TICs.pdf>
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S., & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para aprender: relatos de experiências de sala de aula do Pré-Escolar ao Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Silva, C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015, outubro). O questionamento eficaz na sala de aula: procedimentos e estratégias. *Revista eletrónica de Educação e Psicologia*. N.º 5, pp.1-17. Recuperado de [http://edupsi.utad.pt/images/PDF/Revista5/Artigo\\_\\_O\\_Questionamento\\_Eficaz\\_na\\_sala\\_de\\_aula\\_-\\_Verso\\_revista\\_Final.pdf](http://edupsi.utad.pt/images/PDF/Revista5/Artigo__O_Questionamento_Eficaz_na_sala_de_aula_-_Verso_revista_Final.pdf)
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, P. (2012). *A Música como veículo promotor de ensino e aprendizagem*. (Relatório de Estágio). Universidade dos Açores. Departamento de Ciências da Educação. Ponta Delgada. Recuperado de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1520/1/DissertMestradoPaulaCristinaViveirosSilva2012.pdf>
- Sim-Sim, I. (1988). Consciência linguística e nível de leitura: Que relação? *Revista Portuguesa de Educação*. 1, 95-102. Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Solé, I. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica*. pp. 28 – 49. Porto: Edições ASA.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. (1.º Volume) Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Souza, E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “*Infância e Práticas Educativas*”. Recuperado de [http://www.pec.uem.br/pec\\_uem/revistas/arqmudi/volume\\_11/suplemento\\_02/artigos/019.df](http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df)
- Valdés, J., & Ramiréz, M. (2000, novembro). *La resolución de problemas en la escuela. Algunas reflexiones*. Educação Matemática em Revista-RS. Ano II, nº 2, pp. 51-65
- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da música: 1.º Ciclo do Ensino Básico-orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, L., Araújo, K., Catrib, A., & Vieira, A. (2005). O lúdico na prevenção de acidentes em crianças de 4 a 6 anos. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, v. 18, n.º 2, p. 78-84 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40818205>
- Zabalza, A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (5.ª Edição). Porto: Edições Asa.
- Zabalza, A. (2002). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

# Anexos

---

## Anexo 1 – Texto informativo - Fósseis

### Fósseis

Como sabemos da existência de **dinossauros** como o *Tyrannosaurus rex*? Como sabemos que existiram espécies de organismos que agora estão desaparecidas, que estão extintas? Através dos seus **fósseis**!



É o que é um fóssil? Um fóssil é um vestígio de um **organismo** do passado inserido num contexto geológico. Ou seja, segundo a definição canónica<sup>1</sup>, é um vestígio, somático<sup>2</sup> ou de atividade orgânica, identificável, de organismos pretéritos<sup>3</sup> conservados em contextos geológicos. Um fóssil é um objeto geológico, mas com uma origem biológica, mais ou menos remota.

A maior parte dos fósseis são antigos, **antiquíssimos**, com muitas **dezenas** ou **centenas** de **milhões** de anos de idade. No entanto, não há limites cronológicos, temporais, mínimos para os fósseis. Um objeto biológico não se torna um fóssil apenas depois de um determinado número de **milhares** ou de milhões de anos enterrados, há fósseis que têm milhares de anos e outros que têm apenas **metade**.

Os fósseis não **são** só de animais ou plantas, o fóssil de crânio humano mais antigo do mundo foi descoberto em Portugal e tem 400 mil anos.

Dos **bilhões** de organismos que existiram na Terra em épocas passadas, apenas uma pequena parte ficou preservada sob a forma de fósseis.

Adaptado de Museu Nacional de História Natural

#### Glossário:

canónica<sup>1</sup> – padrão

somático<sup>2</sup> – relativo ao corpo

pretéritos<sup>3</sup> – passados



## Anexo 2 – Protocolo experimental – Todos os alimentos têm o mesmo sabor?

### Protocolo Experimental

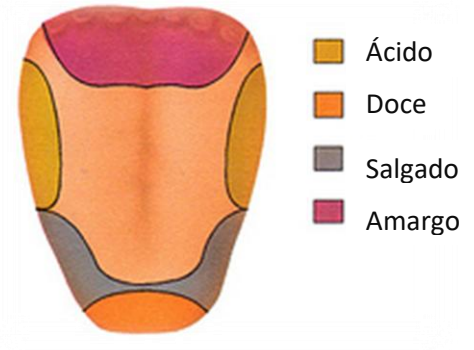
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

#### Introdução

O sabor é um dos principais determinantes do desenvolvimento de preferências e aversões alimentares, influenciando a escolha dos alimentos e, conseqüentemente, a saúde e o risco de doenças no Ser Humano.

Os recetores sensoriais do paladar são as papilas gustativas.

Existem 4 recetores gustativos na superfície da língua, tais como: doce, região apical da língua, salgado e ácido nas regiões laterais e o amargo ao posterior.



#### Questão – Problema

**Todos os alimentos têm o mesmo sabor?**





### Previsões

1. Assinala com um X o sabor de cada alimento.



	Pickles	Pipocas	Mel	Pimentos
Doce				
Amargo				
Salgado				
Ácido				

### Material:

- ✓ Pickles
- ✓ Pipocas
- ✓ Mel
- ✓ Pimentos
- ✓ Pratos
- ✓ Facas de plástico
- ✓ Guardanapos
- ✓ Colheres
- ✓ Taças

### Procedimento

1. Provar os pickles
2. Provar as pipocas;
3. Provar o mel;
4. Provar os pimentos;

## Registo de Resultado

2. Desenha cada alimento no seu principal sabor.

	Pickles	Pipocas	Mel	Pimentos
Doce				
Amargo				
Salgado				
Ácido				

### Conclusão

O \_\_\_\_\_ é um dos cinco sentidos. É por meio do paladar que o homem, assim como os demais animais, percebe o sabor, o gosto dos alimentos. O órgão responsável pelo paladar é a \_\_\_\_\_.

As dezenas de \_\_\_\_\_ presentes na superfície da língua captam os quatro sabores primários, ou as quatro sensações gustativas: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

Contudo, os \_\_\_\_\_ são ácidos, as \_\_\_\_\_ são salgadas, os \_\_\_\_\_ são amargos e o \_\_\_\_\_ é doce.

### **Palavras-chave:**

Língua, doce, papilas gustativas, ácido, mel, amargo, pimentos, paladar, salgado, pickles, olfato, boca e pipocas.

### **Anexo 3 – História “a festa de aniversário”**

Certo dia, o João e a Maria foram passear e passaram por um sítio fabuloso (explicar o que é fabuloso).

-Estagiária: Querem saber qual foi esse sítio?

- Estagiária: Criança 1, o que observas de diferente neste espaço? (dirigir pergunta)

- Criança 1: Há árvores na nossa sala.

- Estagiária: Criança 2, quantas árvores observas?

- Criança 2: Três árvores.

- Estagiária: Criança 3, estas a observar as árvores? O que têm de diferente?

- Criança 3: Frutas.

- Estagiária: E sabes como se chama ao conjunto de árvores de fruto? (pomar)

- Estagiária: Criança 4, quantas maçãs observas? E laranjas? E pêras?

Mas o João estava cheio de fome e comeu 2 maçãs. Quantas ficaram?

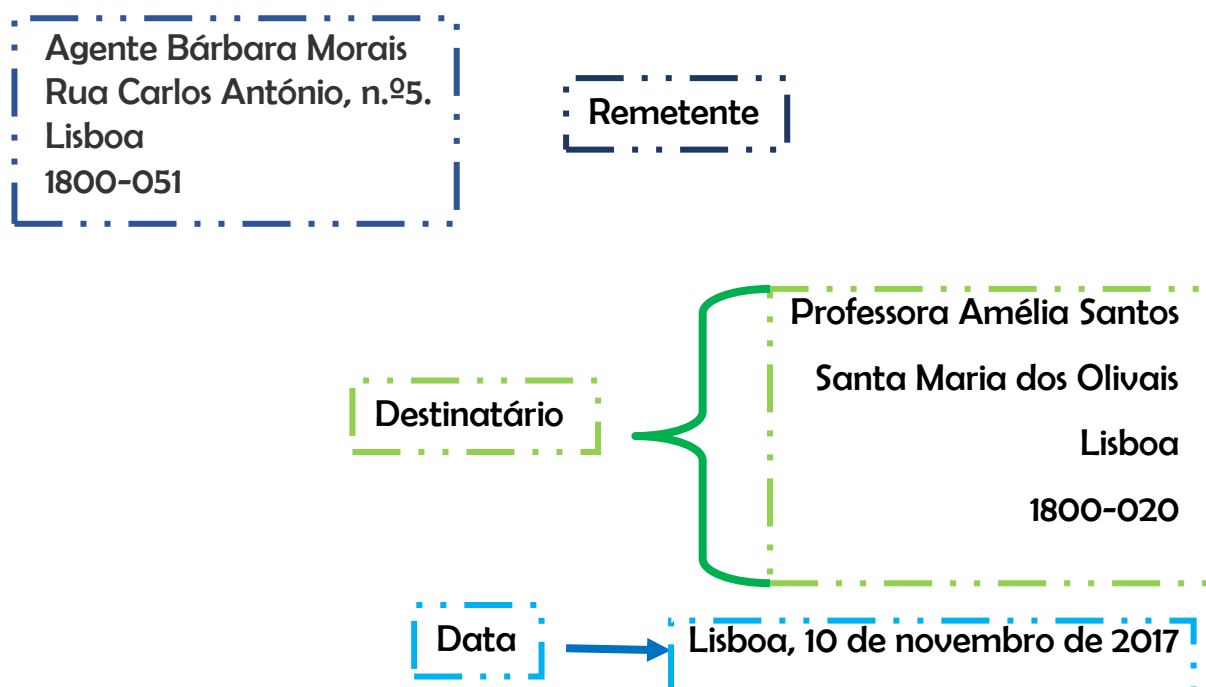
Continuaram o caminho e finalmente chegaram a casa.

Ai! Estava a esquecer-me. Nem sabem o que aconteceu ao João e à Maria. Eles têm de organizar uma festa para hoje. Querem ajuda-los?

Apresentar o material estruturado 3.º e 4.º Dom de Froebel e os seus respetivos sacos.

Agora para ajudarmos os irmãos vamos construir a mobília de sala (construção da mobília da sala)

#### Anexo 4 – Carta alusiva à Prevenção Rodoviária



Cara professora Amélia Santos, escrevo-lhe esta carta para informá-la sobre a segurança rodoviária e alguns cuidados a ter.

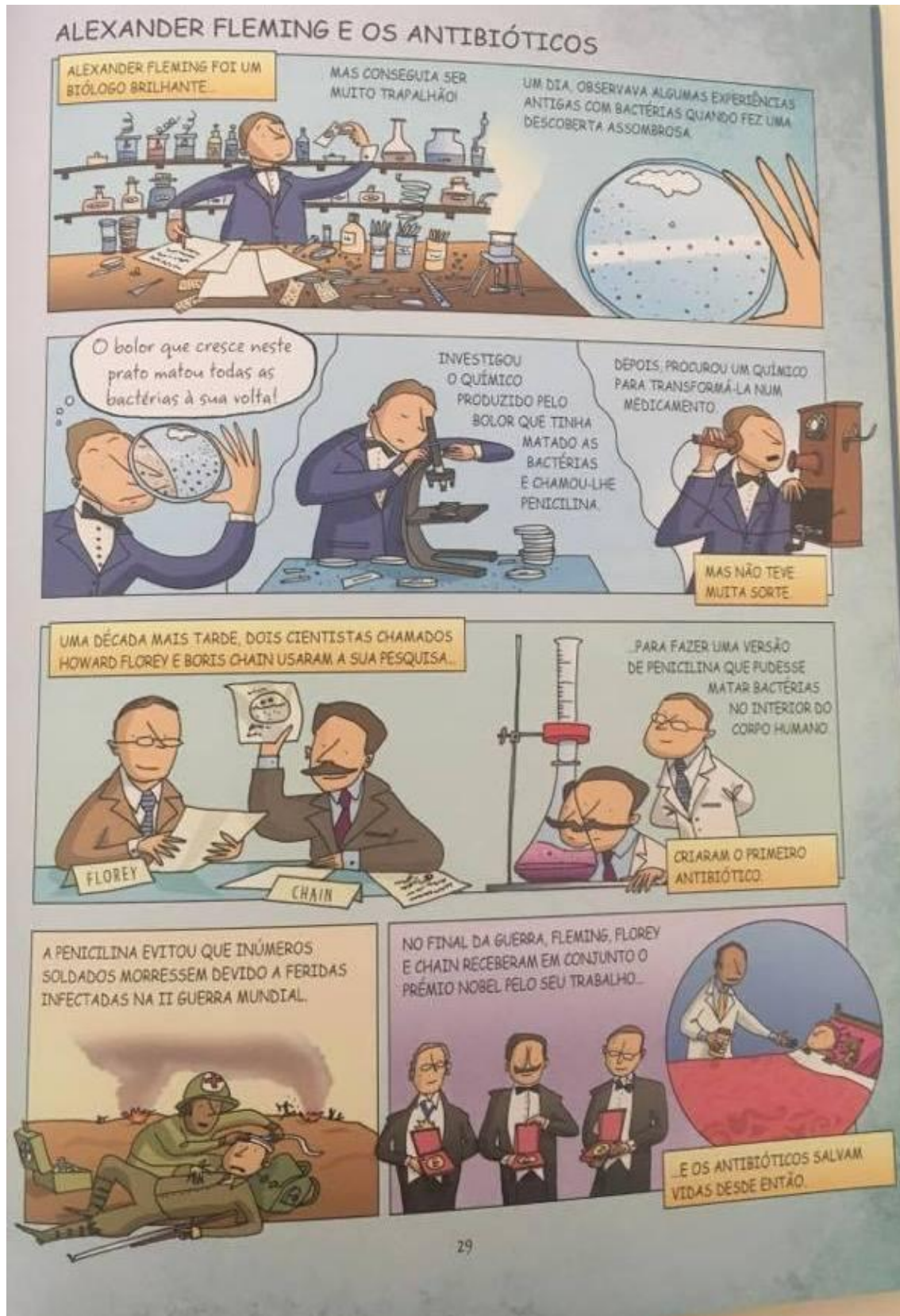
Sabe que algumas crianças já andam sozinhas pelas ruas e todas elas devem compreender que a rua pode ser um lugar perigoso. É importante ter consciência dos riscos ligados à sua pequena estatura para poder agir em conformidade e aprender a controlar os seus impulsos.

É de todo importante que os seus alunos saibam algumas regras sobre o código da estrada, isto é, conhecer alguns sinais de trânsito, pois circulam a pé e, por vezes, de carro com os seus pais.

Deste modo, as aulas alusivas a este tema são fundamentais para que todos possam ser bons peões futuramente.



## Anexo 5 - Banda Desenhada sobre as bactérias



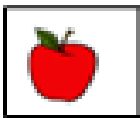


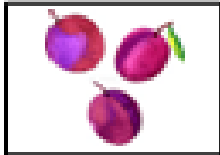

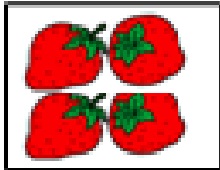

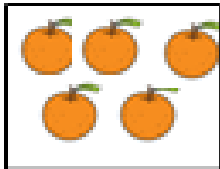
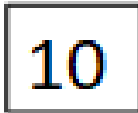
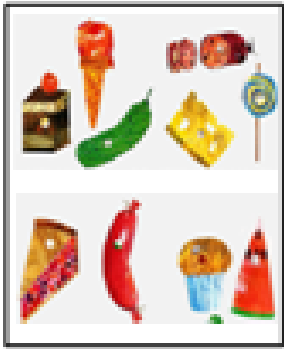

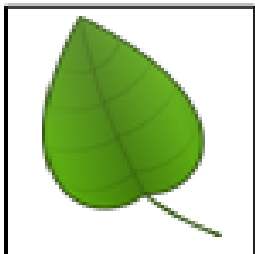


## Anexo 6 – Proposta de atividade respeitante ao Domínio da Matemática

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

1. PINTAR OS ALIMENTOS QUE A LAGARTA COMEAO COMEU AO LONGO DA SEMANA.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
---------------	-------------	--------------	--------------	-------------	--------	---------

2. FAZ CORRESPONDER CADA ALIMENTO À SUA QUANTIDADE ATRAVÉS DE UMA LINHA.

	•	
	•	
	•	
	•	
	•	
	•	
	•	
		

### Anexo 7 - Grelha de avaliação da proposta da atividade do Domínio da Matemática

Grelha de avaliação da proposta da atividade do Domínio da Matemática

Parâmetros	1 Identificação da quantidade de alimentos		2 Apresentação cuidada		3 Identificação de números ordinais		4 Associação da imagem ao número			Total
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	
Cotações	3,5	0	1	0	4	0	1,5	0,75	0	10
Alunos										
A1	3,5		1		4		1,5			10
A2	3,5			0		0	1,5			5
A3	3,5			0	4		1,5			9
A4	3,5			0	4		1,5			9
A5	3,5		1		4		1,5			10
A6	3,5		1		4		1,5			10
A7	3,5		1		4		1,5			10
A8	3,5		1		4		1,5			10
A9	3,5		1		4		1,5			10
A10	3,5		1		4		1,5			10
A11	3,5		1		4		1,5			10
A12	3,5			0	4		1,5			9
A13	3,5		1		4		1,5			10
A14	3,5			0	4		1,5			9
A15	3,5			0	4		1,5			9
A16	3,5		1		4		1,5			10
A17	3,5		1		4		1,5			10
A18	3,5			0	4		1,5			9
A19	3,5		1		4		1,5			10
Média aritmética										9,4

Anexo 8 – Proposta de atividade respeitante à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

1. Associa as palavras às imagens e liga-as através de uma linha.

lupa ●



bebé ●



luva ●



batata ●



bota ●



bola ●



fava ●



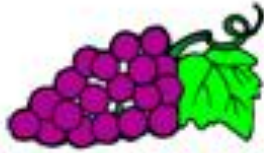
dedal ●



fatiota ●



2. Escreve o nome das imagens que estão representadas.



---



---

28/11/2017

---



---



---



---



---



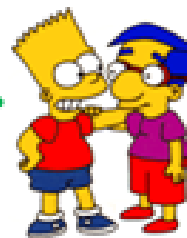
---

### Anexo 9 – Grelha de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Grelha de avaliação da Linguagem do Domínio da Oral e Abordagem à Escrita															
Parâmetros	1 Associação da palavra à imagem				2 Escrita correta de palavras correspondentes às imagens					3 Identificação das imagens através de palavras					Total
Crítérios	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	
Cotações	4	2,5	1	0	2	1,5	1	0,5	0	4	3	2	1	0	10
Alunos															
A1	4					1,5				4					9,5
A2	4							0,5			3				7,5
A3	4				2					4					10
A4	4				2					4					10
A5	4						1					2			7
A6	4				2					4					10
A7		2,5						0,5			3				6
A8	4						1				3				8
A9	4					1,5				4					9,5
A10	4				2					4					10
A11			1				1				3				5
A12	4				2					4					10
A13	4				2					4					10
A14	4				2					4					10
A15		2,5			2					4					8,5
A16	4				2					4					10
A17	4				2					4					10
A18	4				2					4					10
A19	4				2					4					10
A20		2,5			2					4					8,5
A21	4				2					4					10
A22	4					1,5						2			7,5
A23	4				2					4					10
	Média aritmética														9

## Anexo 10 – Proposta de atividade respeitante à disciplina de Português

1. Escreve uma carta a um amigo/a preenchendo os espaços em branco.



Rua Cidade Vila Cabral  
Lisboa  
1800-131

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Lisboa  
1800- \_\_\_\_\_

Lisboa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Olá \_\_\_\_\_, há bastante tempo que não nos vemos e tenho imensas \_\_\_\_\_ tuas.

Queria dizer-te \_\_\_\_\_ e estou a adorar! E tu, tens estado bem? Espero que sim.

Nem sabes o que me aconteceu neste fim-de-semana. Fui a casa dos meus \_\_\_\_\_ e encontrei a minha \_\_\_\_\_ deu-me duas beijocas bem fofinhas na minha cara e fiquei logo com o batom marcado. Corri até não conseguir mais para a casa de \_\_\_\_\_ . Assim ninguém se ria de mim!

Conta-me o que tens feito. Tenho de ir a tua casa para \_\_\_\_\_ .

Um \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo 11 – Grelha de avaliação da disciplina de Português

Grelha de avaliação da disciplina de Português														
Parâmetros	1. Aplicação da estrutura da carta							2. Ortografia					Total	Classificação
Critérios	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5		
Cotações	8	6	5	3	2	1	0	2	1,5	1	0,5	0	10	
Alunos														
A1	8									1			9	Muito Bom
A2	8											0	8	Bom
A3	8									1			9	Muito Bom
A4	8							2					10	Muito Bom
A5	8							2					10	Muito Bom
A6	8							2					10	Muito Bom
A7	8							2					10	Muito Bom
A8	8								1,5				9,5	Muito Bom
A9	8											0	8	Bom
A10	8							2					10	Muito Bom
A11	8								1,5				9,5	Muito Bom
A12	8									1			9	Muito Bom
A13	8									1			9	Muito Bom
A14	8									1			9	Muito Bom
A15	8								1,5				9,5	Muito Bom
A16	8										0,5		8,5	Bom
A17	8											0	8	Bom
A18	8										0,5		8,5	Bom
A19	8								1,5				9,5	Muito Bom
A20	8								1,5				9,5	Muito Bom
A21	8							2					10	Muito Bom
A22	8										0,5		8,5	Bom
A23	8								1,5				9,5	Muito Bom
A24	8							2					10	Muito Bom
A25	8							2					10	Muito Bom
A26	8											0	8	Bom
Média Aritmética													9,2	Muito Bom

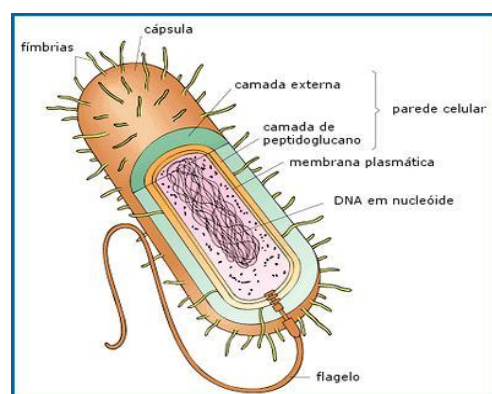
## Anexo 12 - Proposta de trabalho respeitante à disciplina de Estudo do Meio.

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

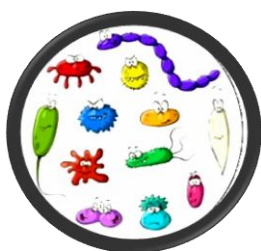
### ✓ Introdução

A **Microbiologia** é o ramo da biologia que estuda os **micróbios**. Os micróbios são seres vivos que são apenas visíveis ao microscópio e que se encontram no ar, na água, nos alimentos e nos objetos.

Existem 4 tipos de micróbios: os vírus que são visíveis apenas no microscópio, pois são bastante pequenos; as bactérias que podem viver isoladas ou em colónias; os protozoários que vivem em ambientes aquáticos e, por último os fungos.



### ✓ Questão Problema



As bactérias  
são todas  
iguais?

### ✓ Previsões

1- Assinala as frases que são verdadeiras com uma X.

- a) As bactérias existem apenas nas mãos e em alguns sítios.
- b) As bactérias conseguem ser observáveis a olho nu.
- c) A bactéria é um micróbio.
- d) Existem diversas bactérias espalhadas.
- e) Há bactérias no corpo humano.



**Anexo 13 – Grelha de avaliação da disciplina de Estudo do Meio**

Grelha de avaliação da disciplina de Estudo do Meio														Total	Classificação	
Parâmetros	1 Registo de Resultados		2 Elaboração de conclusões da experiência						3 Ortografia							
Crítérios	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5			
Cotações	2	0	6	4	3	2	1	0	2	1,5	1	0,5	0	10		
Alunos																
A1	2		6								1			9	Muito Bom	
A2		0	6							1,5				8,5	Bom	
A3	2		6							1,5				9,5	Muito Bom	
A4	2		6								1			9	Muito Bom	
A5	2		6							1,5				9,5	Muito Bom	
A6	2		6							1,5				9,5	Muito Bom	
A7	2		6						2					10	Muito Bom	
A8	2		6						2					10	Muito Bom	
A9	2		6						2					10	Muito Bom	
A10	2		6								1			9	Muito Bom	
A11		0	6								1			7	Bom	
A12		0	6						2					8	Bom	
A13	2					2						0,5		4,5	Insuficiente	
A14		0						0					0	0	Fraco	
A15	2		6								1			9	Muito Bom	
A16	2		6							1,5				9,5	Muito Bom	
A17	2		6								1			9	Muito Bom	
A18	2		6						2					10	Muito Bom	
A19	2		6							1,5				9,5	Muito Bom	
A20	2		6						2					10	Muito Bom	
A21	2		6							1,5				9,5	Muito Bom	
A22	2		6								1			9	Muito Bom	
A23	2		6						2					10	Muito Bom	
A24	2		6						2					10	Muito Bom	
Média aritmética															8,7	Bom

**Anexo 14 - Ficha de heteroavaliação dos alunos (aula prática) (adaptado de Galvão, Reis, Freire e Oliveira, 2006)**

Escola:	
Nome do avaliador:	
Nome do avaliado:	
Ano:	Data:

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
Sabe o que são os primeiros socorros?					
Sabe o que está numa caixa de primeiros socorros?					
Sabe agir perante a situação?					
Sabe para quem ligar em caso de emergência?					
Sabe realizar a avaliação inicial da vítima?					
Sabe realizar as compressões e insuflações?					
Realiza a ventilação “boca a boca” corretamente?					
Cola a vítima em posição lateral de segurança corretamente?					

**Anexo 15 – Auto e Heteroavaliação dos alunos (adaptado de Galvão et al., 2006)**

<b>Auto e Heteroavaliação</b>				
	<b>Insuf.</b>	<b>Suf.</b>	<b>Bom</b>	<b>MB</b>
<b>A tua avaliação:</b>				
1. Mostrei interesse				
2. Senti-me motivado(a)				
3. Adquiri conhecimentos				
4. Realizei todas as atividades pretendidas				
5. Fiz um bom uso do material utilizado				
6. Recolhi informação de diversas fontes				
7. Colaboro com os meus colegas				
Visto que já adquiriste conhecimentos, responde às seguintes questões:				
1. O que são os primeiros socorros?				
_____				
_____				
2. Como deves agir perante uma situação de emergência?				
_____				
_____				
<b>Desempenho da turma:</b>				
1. Participou nas atividades				
2. Não participou nas atividades				
3. Respeitou as regras dos trabalhos de grupo				
4. Apresentou sugestões				
5. Planificou atividades				
6. Colaborou com os colegas na resolução de problemas				
7. Realizou as tarefas que lhe foram atribuídas dentro do grupo atempadamente				
8. Mostrou interesse				
9. Não mostrou interesse				

Escala de avaliação: Ins. – Insuficiente; Suf. – Suficiente; Bom- Bom; MB – Muito Bom

**Anexo 16 - Ficha de auto avaliação dos alunos (adaptado Andraus ,  
Minamisava, Borges & Barbosa, 2005)**

Escola:

Nome:

Ano:

Data:

**1.** O que entendes por Primeiros Socorros?

---

---

**2.** Gostaste das sessões de Primeiros Socorros que tiveste?

\_\_\_ Sim \_\_\_ Não

**2.1.**O que gostaste mais? Porquê?

---

---

**2.2.**O que gostaste menos? Porquê?

---

---

**3.** O que aprendeste com estas sessões de Primeiros Socorros?

---

---

**4.** Quando se encontra uma pessoa caída o que se deve fazer em primeiro lugar?

\_\_\_ Abanar e gritar com a pessoa.

\_\_\_ Verificar se o local é seguro.

\_\_\_ Pedir ajuda.

\_\_\_ Verificar os sinais vitais.

**5.** Quando se quer chamar uma ambulância que número se deve marcar?

\_\_\_ 112.

\_\_\_ 117.

\_\_\_ 119. 122

**6.** Quando não se consegue respirar bem porque as vias respiratórias (vias que transportam o ar aos pulmões, por exemplo, faringe) têm um objeto estranho deve-se:

Abandonar a pessoa que está com dificuldades em respirar.

Abrir a boca e verificar se tem algum objeto estranho que está a provocar o problema.

Abrir a boca e empurrar o objeto estranho para que seja engolido.

**7.** O que se deve fazer para abrir as vias respiratórias de uma pessoa?

Inclinar a cabeça para trás com a mão na testa abrindo assim as vias aéreas.

Inclinar a cabeça e baixar o queixo.

Inclinar a cabeça e o queixo para a direita.

**8.** Para verificar se uma pessoa está a respirar que sinal se deve procurar?

O movimento do tórax (peito).

O movimento dos olhos.

A ventilação através do nariz.

**9.** Se a pessoa não respirar o que se deve fazer?

Ventilações.

Colocar em posição de recuperação.

Iniciar compressões torácicas.

**10.** No peito, onde se deve pressionar para fazer compressões torácicas?

No centro do tórax (peito).

No lado direito do tórax (peito).

No lado esquerdo do tórax (peito).

**11.** O que se deve fazer quando alguém apresenta uma crise asmática?

Tapar-lhe as vias respiratórias.

Facilitar-lhe a respiração desapertando roupas.

Abanar a vítima.

**12.** O que se deve fazer quando alguém sangra do nariz?

\_\_\_ Manter a cabeça direita apertando as narinas e aplicar frio no local.

\_\_\_ Colocar a cabeça para trás.

\_\_\_ Assoar.

**13.** Adquiriste conhecimentos sobre esta temática? Quais?

---

## Anexo 17– Inquérito aos pais e professores

No âmbito da Unidade Curricular Ecologia e Educação Ambiental, do 1.º Ano Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, venho solicitar a sua colaboração para o preenchimento deste inquérito, que tem como objetivo reunir informação sobre a sua opinião perante o tema Primeiros Socorros no Ensino do 3.ª Ano do Ensino Básico.

Os resultados obtidos são confidenciais, sendo unicamente utilizados no âmbito deste trabalho de investigação.

Não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião é, para nós, importante. Interesse-me recolher opiniões concretas e sinceras, relativamente, a todas as questões.

1. Género \_\_\_\_\_
2. Idade \_\_\_\_\_
3. Já alguma vez realizou um curso de primeiros socorros?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Conhece alguma coisa sobre socorrismo?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Sabe o que são os primeiros socorros?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Qual é o número de emergência para que deve ligar?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Tem conhecimento para avaliar o estado da vítima?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Sabe o que é o suporte básico de vida?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Sabe o que é a posição lateral de segurança?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Na sua opinião, as crianças do 3.º Ano devem ter uma formação sobre esta temática?

---

---

11. Acha correto o seu filho manusear alguns dos constituintes de uma caixa de primeiros socorros?

---

---

12. Na sua opinião, tem alguma importância as crianças saberem socorrer em caso de emergência?

---

---