

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

MESTRADO EM ENSINO DOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

ESTÁGIO PROFISSIONAL I, II, III E IV

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

ANA SOFIA PEREIRA BARREIROS

Lisboa, julho de 2012

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

MESTRADO EM ENSINO DOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

ESTÁGIO PROFISSIONAL I, II, III E IV

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

ANA SOFIA PEREIRA BARREIROS

**Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em
Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico sob a orientação
da Professora Doutora Maria Filomena Tomaz Henriques
Serrano Caldeira**

Lisboa, julho de 2012

AGRADECIMENTOS

Este relatório resume uma enorme dedicação e esforço prestados ao longo destes dois anos de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Tal como muitos me disseram, com convicção, no decorrer destes cinco anos, nada se faz, bem feito, sem trabalho, empenho e dedicação. Por vezes, essas atitudes referidas pareciam querer “cair por terra”, mas muitos foram os que me ajudaram, apoiaram e aconselharam, aos quais quero deixar, neste espaço, o meu profundo e sincero agradecimento.

Agradeço ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, enquanto presidente da Associação de Jardins-Escola João de Deus e diretor da Escola Superior de Educação João de Deus.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Filomena Tomaz Henriques Serrano Caldeira, agradeço o apoio manifestado, que constituiu uma reflexão estimulante, contribuindo para a minha aprendizagem, mas sobretudo, por me ter dado o privilégio de conhecer um modelo exímio de ser humano e de excelência na profissão.

Ao Doutor José de Almeida, pela ajuda e disponibilidade permanente, pelos conselhos prestados, num ambiente de aprendizagem contínua.

A todo o corpo docente que, ao longo destes cinco anos me instruíram, formaram enquanto profissional e ser humano, ajudaram, corrigiram e que, construtivamente me criticaram, proporcionando que me torne boa profissional futuramente na docência.

À Sofia, funcionária da biblioteca da ESE João de Deus, que sem a sua ajuda, auxílio, disponibilidade e predisposição não teria sido possível terminar este trabalho.

Aos meus amigos, em especial ao Ricardo, meu colega de sempre, pela sua ajuda, cooperação e companheirismo, mas principalmente pela sua amizade que tive o prazer de receber e de retribuir ao longo destes cinco anos; à Raquel, pelo seu auxílio fundamental em vários momentos, e também pela sua generosidade, cooperação, dedicação, mas especialmente pela sua amizade; ao Bernardo, pelo seu apoio, companheirismo e motivação.

Finalmente, e não menos importante, aos meus pais, irmão e avós pelo apoio, paciência, compreensão e motivação que, desde início, me deram e que, indubitavelmente, foram preponderantes na concretização deste meu objetivo. Ao meu namorado pelo seu carinho, atenção, paciência e disponibilidade demonstrados ao longo destes anos.

ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros	xiii
Índice de Figuras	xv
Introdução.....	1
1 – Identificação do local de estágio.....	1
2 – Descrição da estrutura do relatório de estágio	2
3 – Importância da elaboração do relatório de estágio profissional	2
4 – Identificação do grupo de estágio.....	3
5 – Metodologia utilizada	3
6 – Pertinência do estágio.....	4
7 – Cronologia/Duração	5
Capítulo I – Relatos Diários.....	7
Descrição do capítulo	9
1.1. 1. ^a secção.....	9
1.1.1. Caracterização da turma	9
1.2. 2. ^a secção.....	34
1.2.1. Caracterização da turma	34
1.3. 3. ^a secção.....	51
1.3.1. Caracterização da turma	51
1.4. 4. ^a secção.....	69
1.4.1. Caracterização da escola	69
1.4.2. Caracterização da turma	70
1.5. 5. ^a secção.....	76
1.5.1. Caracterização da turma	76
1.6. 6. ^a secção.....	93
1.6.1. Descrição da secção	93
1.6.2. Caracterização da escola	94
1.6.3. Caracterização das turmas.....	94
1.7. 7. ^a secção.....	131
1.7.1. Descrição da secção	131
1.7.2. Caracterização da escola	131
1.7.3. Caracterização da turma	131

1.8.	8. ^a secção.....	150
1.8.1.	Caracterização da turma	150
Capítulo II – Planificações.....		169
2.1.	Descrição do capítulo.....	171
2.2.	Fundamentação teórica	171
2.3.	Planos de aula	174
2.3.1.	Plano de aula de Estudo do Meio.....	174
2.3.1.1.	Inferências e Enquadramento teórico	175
2.3.2.	Plano de aula de Matemática	177
2.3.2.1.	Inferências e Enquadramento teórico	178
2.3.3.	Plano de aula de Língua Portuguesa	179
2.3.3.1.	Inferências e Enquadramento teórico	180
2.3.4.	Plano de aula de História e Geografia de Portugal.....	181
2.3.4.1.	Fundamentação teórica	181
2.3.5.	Plano de aula de Matemática	182
2.3.5.1.	Inferências e Fundamentação teórica.....	183
2.3.6.	Plano de aula de Língua Portuguesa	184
2.3.6.1.	Inferências e Fundamentação teórica.....	185
2.3.7.	Plano de aula de Ciências da Natureza	185
2.3.7.1.	Inferências e Fundamentação teórica.....	186
Capítulo III – Avaliação		187
3.1.	Descrição do capítulo.....	189
3.2.	Fundamentação Teórica	189
3.3.	Avaliação da atividade de Língua Portuguesa.....	192
3.3.1.	Contextualização.....	192
3.3.2.	Descrição de parâmetros, critérios e cotações	192
3.3.3.	Grelhas de avaliação da atividade de Língua Portuguesa	194
3.3.4.	Descrição da grelha de correção.....	196

3.3.5.	Apresentação dos resultados em gráfico circular	196
3.3.6.	Análise do gráfico.....	197
3.4.	Avaliação da atividade de Matemática	197
3.4.1.	Contextualização.....	197
3.4.2.	Descrição de parâmetros, critérios e cotações	197
3.4.3.	Grelhas de avaliação da atividade de Matemática	198
3.4.4.	Descrição da grelha de correção.....	200
3.4.5.	Apresentação dos resultados em gráfico circular	200
3.4.6.	Análise do gráfico.....	200
3.5.	Avaliação da atividade de Estudo do Meio.....	201
3.5.1.	Contextualização.....	201
3.5.2.	Descrição dos parâmetros, critérios e cotações	201
3.5.3.	Grelhas de avaliação da atividade de Estudo do Meio	202
3.5.4.	Descrição da grelha	203
3.5.5.	Apresentação dos resultados em gráfico circular	204
3.5.6.	Análise do gráfico.....	204
3.6.	Avaliação da atividade de Matemática (6.º ano)	205
3.6.1.	Contextualização.....	205
3.6.2.	Descrição dos parâmetros, critérios e cotações	205
3.6.3.	Grelhas de avaliação da atividade de Estudo do Meio	206
3.6.4.	Descrição da grelha	208
3.6.5.	Apresentação dos resultados em gráfico circular	208
3.6.6.	Análise do gráfico.....	208
3.7.	Avaliação da atividade de Língua Portuguesa (6.º ano)	209
3.7.1.	Contextualização.....	209
3.7.2.	Descrição dos parâmetros, critérios e cotações	209
3.7.3.	Grelhas de avaliação da atividade de Estudo do Meio	210
3.7.4.	Descrição da grelha	212
3.7.5.	Apresentação dos resultados em gráfico circular	212

3.7.6. Análise do gráfico.....	212
Capítulo IV – Reflexão final.....	213
1. Considerações finais	215
2. Limitações	216
3. Novas pesquisas	216
Referências Bibliográficas	219
Anexos	235

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Horário de funcionamento do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade....	1
Quadro 2 – Cronograma do período de estágio no 1.º Ciclo	6
Quadro 3 – Cronograma do período de estágio no 2.º Ciclo	6
Quadro 4 – Horário da turma do 3.º B.....	10
Quadro 5 – Horário da turma do 1.º B.....	51
Quadro 6 – Horário do 4.º ano A (E.I.T.V.)	71
Quadro 7 – Articulação dos processos de ação, formação e pesquisa	75
Quadro 8 – Horário do estágio no 2.º Ciclo, no Colégio São de Brito.....	94
Quadro 9 – Horário do estágio, no Jardim-Escola João de Deus do Entroncamento	132
Quadro 10 – Programação por capacidades e valores	173
Quadro 11 – Plano de aula sobre poluição da água	174
Quadro 12 – Plano de aula sobre situações problemáticas.....	177
Quadro 13 – Plano de aula sobre determinantes indefinidos	179
Quadro 14 – Plano de aula sobre a formação dos concelhos no século XIII.....	181
Quadro 15 – Plano de aula sobre as frações equivalentes	182
Quadro 16 – Plano de aula sobre o texto diarístico.....	184
Quadro 17 – Plano de aula sobre a utilização do microscópio	185
Quadro 18 – Escala de <i>Likert</i>	193
Quadro 19 – Grelha de avaliação de Língua Portuguesa.....	194
Quadro 20 – Grelha de correção de Língua Portuguesa.....	195
Quadro 21 – Grelha de avaliação de Matemática	198
Quadro 22 – Grelha de correção de Matemática	199
Quadro 23 – Grelha de avaliação de Estudo do Meio	202

Quadro 24 – Grelha de correção de Estudo do Meio	203
Quadro 25 – Escala de <i>Likert</i>	205
Quadro 26 – Grelha de avaliação de Matemática 6.º ano	206
Quadro 27 – Grelha de correção de Matemática 6.º ano	207
Quadro 28 – Escala de <i>Likert</i>	208
Quadro 29 – Grelha de avaliação de Língua Portuguesa 6.º ano.....	210
Quadro 30 – Grelha de correção de Língua Portuguesa 6.º ano.....	211

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Aparelho respiratório de um porco</i>	<i>22</i>
<i>Figura 2 – Experiência da poluição da água</i>	<i>67</i>
<i>Figura 3 – Escola Internacional de Torres Vedras</i>	<i>70</i>
<i>Figura 4 – Turma do 4.º ano mascarada.....</i>	<i>74</i>
<i>Figura 5 – Colégio São João de Brito</i>	<i>94</i>
<i>Figura 6 – Gráfico de avaliação qualitativa de avaliação de Língua Portuguesa.....</i>	<i>196</i>
<i>Figura 7 – Gráfico de avaliação qualitativa de avaliação de Matemática.....</i>	<i>200</i>
<i>Figura 8 – Gráfico de avaliação qualitativa de avaliação de Estudo do Meio</i>	<i>204</i>
<i>Figura 9 - Gráfico de avaliação qualitativa de avaliação de Matemática</i>	<i>208</i>
<i>Figura 10 - Gráfico de avaliação qualitativa de avaliação de Matemática</i>	<i>212</i>

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica I, II, III e IV do 2.º Ciclo de estudos, do Modelo Bolonha, foi desenvolvido o presente Relatório de Estágio Profissional que se enquadra numa vertente educativa. O aspeto fulcral deste projeto centra-se na descrição diária de acontecimentos, que considero relevantes, existentes do decorrer da Unidade Curricular, no contexto dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

1. Identificação do Local de Estágio

No que respeita à Prática Pedagógica I e II (1.º Ciclo do Ensino Básico), esta foi desempenhada no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade que se situa em Lisboa, na Rua Conde Arnoso; o estágio foi realizado nos quatro diferentes anos do 1.º Ciclo.

No que respeita à organização das infraestruturas referentes ao 1.º Ciclo, este Jardim-Escola possui um gabinete de direção, uma sala de professores e educadores, quatro salas de pré-escolar, um salão, oito salas de 1.º Ciclo, uma cantina, uma cozinha, diversas casas de banho para alunos (com ou sem dificuldades motoras), professores/educadores e funcionários, um ginásio, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de reuniões, um espaço de recreio coberto e dois descobertos.

Como é perceptível no quadro 1, os alunos do Pré-escolar cumprem um horário diferente dos alunos do 1.º Ciclo.

Quadro 1 – Horário de funcionamento do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade

	Componente de apoio à família	Componente Educativa	APTL*
Pré-escolar	8h/9h	9h/12h	17h30m/19h
	12h/14h30m	14h30m/16h30m	
	16h30m/17h30m		
1.º Ciclo	8h/9h	9h/13h	17h30m/19h
	13h/14h30m	14h30m/17h	
	17h/17h30m		

*APTL- atividades de prolongamento de tempos livre

2. Descrição da estrutura do relatório de estágio

Na introdução deste relatório farão parte quatro pontos fundamentais: caracterização do local de estágio; descrição da estrutura do relatório; importância do relatório; identificação do grupo de estágio; metodologia utilizada; pertinência do estágio profissional; cronologia.

No Capítulo I, estão presentes os relatos diários dos períodos de estágio (separados por seções), acompanhados das respectivas inferências e fundamentação teórica. Em cada seção são descritos, também, o período de estágio, breves dados acerca da professora cooperante e caracterização da turma.

No Capítulo II são apresentadas planificações de aulas por mim lecionadas durante os diferentes períodos da Prática Pedagógica, acompanhadas pelas respectivas estratégias e inferências, devidamente sustentadas cientificamente.

O capítulo que se segue (Capítulo III) refere-se aos dispositivos de avaliação de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Pretendo descrever os seus instrumentos bem como justificá-los cientificamente.

A reflexão final de todo o trabalho está incorporada no Capítulo IV, e refere-se aos objetivos atingidos aquando da elaboração do relatório, às suas limitações e novas perspectivas.

O estágio profissional decorreu semanalmente, às segundas, terças e sextas-feiras, respeitando um horário compreendido entre as 9h e as 13h.

3. Importância da elaboração do relatório de estágio profissional

Para além deste relatório de estágio profissional ser um requisito decisivo para que me seja dado o aval à conclusão do Mestrado e à profissão de docente do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, é também importante pelo trabalho de investigação que lhe é adjacente e que resulta de uma sistemática pesquisa e leitura. Toda a investigação desenvolvida em torno do que observei e do que apliquei enquanto estagiária, ser-me-á bastante útil na vida profissional, dado que todos os conceitos adquiridos e assimilados permitirão que os aplique no futuro enquanto docente.

Posteriormente, este relatório terá como objetivo auxiliar-me no que respeita à adequação das melhores atividades e estratégias, visto que, estão aqui descritas e devidamente sustentadas por diferentes autores.

4. Identificação do grupo de estágio

Inicialmente, o meu grupo de estágio era composto pelo Bernardo, pelo Ricardo e por mim. Contudo, cerca de um mês depois, o Bernardo cancelou a matrícula na Escola Superior de Educação João de Deus e, conseqüentemente, abandonou o estágio.

Após as férias do Carnaval, foi integrado um novo membro no grupo, a colega Filipa, que se manteve connosco até ao final do ano letivo.

Durante a Licenciatura em Educação Básica, tive a oportunidade de conhecer o Ricardo e de criar uma boa relação de amizade que se associa ao companheirismo e à cumplicidade, que permite estabelecer uma boa comunicação, trocando ideias ao longo de todo o período de estágio.

Nos terceiro e quarto semestres do Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos, a Raquel integrou o nosso grupo de estágio, podendo com ela criar uma boa relação de companheirismo, cooperação, respeito e amizade.

5. Metodologia utilizada

Para a elaboração deste relatório foi adotada a metodologia de observação, que consiste num registo de episódios observados em sala de aula, posterior às horas de estágio, que segundo Afonso (2005):

(...)é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vistas dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários (p. 91).

Para este tipo de metodologia os resultados adquiridos das observações, assumem, geralmente, uma feição de registo escrito pelo investigador, por registos efetuados por intermédio de vídeos realizados pelo investigador. Calado e Ferreira (2005) citam Igea *et al.* (1995) afirmando que se o investigador recorrer a diversos métodos de recolha de dados, “permite-lhe recolher as várias perspectivas sobre a mesma situação”, o que o possibilita de comparar e analisar as informações adquiridas de diferentes origens.

Na pesquisa a efetuar no decorrer da investigação, é o investigador o instrumento principal na observação direta que, como afirma Lucas (2006) “é caracterizada pelo papel e a postura que o investigador adopta durante a observação, bem como o seu nível de participação e interacção com o que observa”.

Vários autores atribuem significados diferentes mas semelhantes ao conceito de «observação» do investigador. Paiva (s.d.) ao citar Gastano e Javier (1994) diz que “observar é seleccionar informação pertinente, através de órgãos sensoriais e com

recurso à teoria e metodologia científica” com o intuito de descrever para, posteriormente, interpretar sobre o contexto real. Por sua vez, Kelete e Damas (1985, p. 11) citam Kelete (1980) definindo a observação como “um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações”. Os mesmos autores destacam ainda o facto de que “quanto mais este objectivo é claro e explícito, mais este acto de selecção se encontrará facilitado, mais circunscrito se tornará o objecto sobre o qual a atenção é dirigida”.

A elaboração deste relatório de estágio profissional foi ao encontro do que caracteriza uma observação direta, visto que, e como a define Deshaies (1997, p. 296) “quando se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das acções, das realidades físicas”.

Apesar do conjunto dos sujeitos observados ter conhecimento da presença do observador, não sabe o que na realidade está a ser observado. Alarcão e Roldão (2008, p. 29) referem-se à observação como “um dos dispositivos de análise cujas potencialidades os alunos parecem descobrir”. Os mesmos autores concluem que “observar não implica apenas constatar o que se está a passar, mas também colocar questões, ou seja, desmontar a situação” (p. 45).

Com efeito, este relatório foi redigido segundo as normas estabelecidas pela American Psychological Association (2006, p. 17) que permitem ao autor escrever com precisão e evitar “suposições tendenciosas” se, assumindo os exemplos gramaticais, tornarem facilitada a comunicação ao público. Sendo o trabalho baseado em relatos diários de diversas situações devidamente inferidos e fundamentados, apenas se deverá transmitir, exatamente, o que foi observado, por isso, enquanto autora deste relatório, deverei ser moderada na escrita e, conseqüentemente, assumir um número limitado de páginas que, como é referido na fonte citada anteriormente, facilita a sua compreensão (A.P.A. p.19).

6. Pertinência do Estágio

É deveras importante aprender a ensinar, e desta forma só é possível através da prática que, tal como define Marcelo (1989, p. 30), citado por Pacheco (1995), a formação de professores é:

o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se implicam individual e coletivamente num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento da sua competência profissional (p. 37).

Abordando a pertinência do estágio, é de referir que é através dele que o futuro professor adquire a capacidade de transmitir os conhecimentos das áreas que virá a lecionar, tal como afirma García (1995):

Parece-nos claro que dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional (p. 22).

Para que exista uma qualificação, adequada, dos cidadãos portugueses é necessário que exista nas escolas um corpo docente de qualidade, que apresente garantias de estabilidade, dado que a qualidade do ensino e os resultados de aprendizagem deverão estar articulados com a qualidade da formação dos professores. Para tal, o Ministério da Educação afirma que “a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência” (Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro).

Num conceito tradicional, as instituições académicas delimitaram um modelo de aquisição do conhecimento que, posteriormente, seria apresentado e discutido dentro da universidade. No entanto, hoje em dia, a formação de profissionais abrange qualquer instituição e, como tal, foi necessária a implementação de uma nova epistemologia visando a componente prática. Como afirma Oliveira-Formosinho (2008) citado por Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010):

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

É neste sentido que a Prática Pedagógica permite ao estagiário relacionar a componente teórica com a componente prática, fomentando um conhecimento ainda mais reflexivo e prático.

7. Cronologia/Duração

Os cronogramas que se seguem, apresentados nos quadros 2 e 3, visam evidenciar a cronologia do período de estágio e a elaboração do relatório. Nele estão presentes o número total de horas utilizadas na construção deste trabalho, que se dividem pelo Capítulo I, que incluem as aulas programadas e as surpresa, reuniões de acompanhamento orientadas, pesquisas bibliográficas e elaboração do relatório de estágio profissional.

Quadro 2 – Cronograma do período de estágio no 1.º Ciclo

Meses	outubro				novembro				dezembro				janeiro				fevereiro				março				abril				maio				junho				Horas				
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					
Aulas Observadas																																									36
Aulas Programadas																																									1
Aulas Surpresa																																									1,5
Reuniões de P.Pedagógica																																									16
Estágio Intensivo																																									40
Pesquisas Bibliográficas																																									110
Elaboração do relatório de estágio profissional																																									112
Total de horas																																	317								

Quadro 3 – Cronograma do período de estágio no 2.º Ciclo

Meses	outubro				novembro				dezembro				janeiro				fevereiro				março				abril				maio				junho				Horas								
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									
Aulas Observadas																																													30
Aulas Programadas																																													3,5
Aulas Surpresa																																													0
Reuniões de P.Pedagógica																																													3
Estágio Intensivo																																													16,5
Pesquisas Bibliográficas																																													100
Elaboração do relatório de estágio profissional																																													161
Total de horas																																	314												

Capítulo I

Relatos diários

Capítulo I – Relatos diários

Descrição do capítulo

Ao longo deste capítulo serão descritas todas as observações realizadas ao longo de todo o período de estágio profissional, inferências e fundamentação teórica científica. Encontra-se dividido em seis secções, sendo que na primeira secção está descrita e caracterizada a turma do 3.º ano B, relatadas as observações com inferências e sustentação teórica. Nas segunda, terceira, quarta e quinta secções, a estrutura é semelhante e referem-se as turmas do 4.º ano A, 1.º ano B e 2.º ano B, respetivamente. Quanto à sexta secção, esta visa o estágio praticado no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1. 1.ª Secção

Período de estágio: de 12 de outubro a 26 de novembro de 2010

Faixa etária: 8 anos

Ano: 3.º

Turma: B

Professora Cooperante: Margarida

1.1.1. Caracterização da turma

A turma é constituída por 21 alunos, 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

Os alunos que frequentam o 1.º ciclo são, na maioria, os alunos que já frequentaram a Infantil. Consideram-se, no entanto, algumas exceções, como as transferências de um outro colégio.

Nesta turma, 22 alunos frequentam o Jardim-Escola desde os 3 anos, com exceção de um, que entrou no 2º ano de escolaridade. No quadro 4 é possível observar o horário da turma referida.

Quadro 4 – Horário da turma do 3.º ano B

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h/10h	L.P.	Mat.	L.P.	Mat.	L.P.
10h/11h	L.P.	Mat.	L.P.	Mat.	L.P.
11h/11h30m	Tempo de jogos				
11h30m/13h	Mat.	L.P.	Mat.	L.P.	Mat.
13h/14h30m	Almoço/ recreio				
14h30m/15h30m	E.M.	Música	H.P.	Computadores/ Biblioteca	H.P.
15h30m/16h30m	E.F.	Clube de ciências	E.M.	Trabalhos manuais	Inglês
16h30m/17h	A.P./arrumar trabalhos	E.M.	E.M.	Trabalhos manuais	Assistência à turma
17h	Lanche e saída				

terça-feira, 12 de outubro de 2010

Neste primeiro momento de estágio do presente ano letivo, a professora dispendeu alguns minutos para que nos pudéssemos apresentar e conhecer a turma.

A professora lembrou aos alunos o conceito de sólido geométrico e introduziu as noções de poliedro e não poliedro; mostrou vários sólidos geométricos e colocou questões dirigidas aos alunos. Eles tiveram de identificá-los e classificá-los como poliedros ou não poliedros. Após as atividades, a docente fez um quadro sucinto do que reviu.

Posteriormente, a docente desenvolveu com os alunos um jogo que consistia no seguinte: a professora entregava a um deles, determinado sólido geométrico, sem que a restante turma se apercebesse; o aluno que o tinha escondido teria de referir oralmente diversas características do mesmo para que a turma tentasse adivinhar de qual se tratava.

Depois de concluída a área de Matemática, a professora utilizou o texto “Viva lá, senhor Outono” (sem autor), do manual *Rita e Gil na Escola* (Ed. Verbo.), para avaliar a leitura e a interpretação dos alunos. Com o mesmo texto, a docente trabalhou o funcionamento da língua nas áreas da morfologia e da sintaxe, presentes no programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

inferências e fundamentação teórica

A apresentação dos estagiários à turma é um procedimento bastante importante para que possam criar desde início uma ligação de afetividade e dar a conhecer qual o seu papel dentro da sala de aula. Tal como é afirmado inúmeras vezes ao longo do estágio profissional, o estagiário, enquanto leciona as aulas propostas pelos coordenadores, tem o dever de assumir o papel de professor e como afirma 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. “

A aptidão referida não é inata ao professor. Manifesta-se, sim, pela sua disposição no processo racional, ou seja, as atitudes, as expectativas, os comportamentos dos alunos, exercem uma ação sobre ele e o seu procedimento é orientado pela sua perceção da situação.

Ao relembrar a noção de sólidos geométricos aos alunos e ao introduzir as noções de poliedro e não poliedro, fê-lo de forma a apelar ao desenvolvimento cognitivo: ao invés de expor, apenas oralmente, os conceitos de poliedros e não poliedros, levou alguns sólidos de madeira e foi colocando questões aos alunos que, com as respostas, os levavam a um conceito. Após reunir todas as respostas dos alunos, a professora elaborou um significado, colocando, por escrito, no quadro, de forma a ajudar os alunos na sua aprendizagem a definição de poliedro e não poliedro. Dado que o ensino permite ao aluno a elaboração de significados e a sua conotação, então, como refere Onrubia (2001, pp. 121-122) “a sua função é a de estar de algum modo vinculado, sincronizado, com esse processo de construção”.

Para que a aprendizagem da Matemática seja feita de forma mais significativa, são, muitas vezes, utilizados os mais variados tipos de materiais didáticos. Atualmente, existem diferentes perspetivas em relação à utilização desses materiais por parte da comunidade educativa. Por um lado, no que respeita à metodologia ensino-aprendizagem, há quem defenda a sua utilização; por outro lado, há quem considere que deverão existir algumas restrições na sua aplicação.

Como defende Alsina (2004, p. 9), a aprendizagem da matemática, seguindo um modelo ideal, deverá “incluir a manipulação de diferentes materiais, já que só a partir de um ensino diversificado, rico em recursos e estratégias para abordar uma mesma aprendizagem, se conseguirá que as aprendizagens matemáticas sejam interiorizadas de forma significativa”.

É com a utilização de materiais didáticos que se treinam as habilidades das crianças e que se promove o desenvolvimento de outras.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Módulo Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão, visa o desenvolvimento das possibilidades do uso da Língua por parte dos alunos, assim como, a aprendizagem da Escrita e da Leitura. Como afirma o Ministério da Educação (2006, p. 157), “[t]al pressupõe que os alunos experimentem, explorem, funcional e ludicamente, várias formas diferente de dizer as mesmas coisas, se sirvam dos seus erros e inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da Língua”.

No que respeita à leitura, o aluno, no seu início de aprendizagem, só alcançará a competência necessária se as práticas pedagógicas forem desenvolvidas ao nível das primeiras aprendizagens e ao nível das que surgirão posteriormente, que darão acesso à leitura funcional.

segunda-feira, 15 de outubro de 2010

Após ter distribuído os trabalhos de casa, a professora recordou a noção de perímetro do retângulo e a fórmula do seu cálculo.

Utilizou o material estruturado *Cuisenaire*, para recordar os alunos dos conceitos mencionados anteriormente.

Depois de ter referido as classificações de um exercício caligráfico realizado no dia anterior, e que foram contra as suas expectativas, a professora ordenou que voltassem a fazê-lo.

No decorrer da aula, verifiquei que todos os alunos, excetuando um ou dois, pegam na caneta de uma forma muito peculiar e irregular.

inferências e fundamentação teórica

Aquando da recordação do conceito de perímetro do retângulo e da fórmula do cálculo, os alunos não se recordavam do conceito e, segundo a docente, foi por falta de atenção na aula anterior. Como tal, pediu aos alunos, um por um, que dissessem a definição de perímetro e como se calcula, levando-os à memorização por repetição. Sem poder negar o que nos diz a psicologia, a memória é o pilar de qualquer investigação sobre habilidades cognitivas humanas. Segundo Fonseca (2001, p. 48):

o que ocorre no cérebro em termos de aprendizagem, apesar de não haver ainda possibilidades de o determinar exatamente, nem de o observar simplesmente, constitui um processo cognitivo total que lhe dá suporte.

Desde os processos de atenção e memória, sem os quais a aprendizagem não seria possível, aos processos perceptivos, simbólicos e conceituais (...)

Aplica-se o termo “memória”, como designação de uma grande variedade de fenómenos diferenciados pela sua expressão e que se relacionam com as estruturas neurais.

Utilizando material estruturado - o *Cuisenaire*, Caldeira (2009, p. 128), no seu livro, exemplificou que com o mesmo número de peças, da mesma cor, mas em posições diferentes, é possível obter diversos perímetros. Ao longo do seu discurso, foi empregando a noção de lateralidade, no qual a maioria dos alunos teve dificuldades. De acordo com Nabais (s.d., pp. 8-9): “Se é certo que, frequentemente, o professor reconhece que após um esforço de demonstração perante os alunos, ele próprio parece ter compreendido melhor a matéria, - porque não proporcionar aos alunos essa mesma possibilidade de experiência pessoal (...)? “

É bastante aceite na comunidade educativa que as crianças alcançarão com maior facilidade os conhecimentos matemáticos, se estes forem trabalhados experimentalmente através da diversidade de experiências físicas.

Tal como já o referiram Maria Montessori, no início do século XX, e Piaget e Inhelder, na segunda metade do mesmo século, as crianças aprendem mais facilmente as noções de matemática se experimentarem e manipularem aquando do seu estágio concreto. Conforme Alsina (2004, p. 8), o ato de manusear materiais “é um passo necessário e indispensável para a aquisição de competências matemáticas”.

Tendo a consciência de que existem alunos que aprendem melhor e mais rapidamente a matemática, construindo os conceitos através da sua experiência real, é fundamental que o professor tenha em atenção os restantes alunos que, por sua vez, poderão apresentar maiores dificuldades na retenção dos conceitos, desenvolvendo novas estratégias de ensino, nomeadamente, por meio de materiais.

O facto dos alunos pegarem na caneta de forma incorreta, dá origem à má caligrafia que é geral na turma. Após uma breve conversa com a professora a respeito deste problema, esta referiu que a forma como os alunos manuseiam a caneta é proveniente de maus hábitos adquiridos em anos anteriores que não foram corrigidos pelas professoras, mas que poderá ser corrigido pela presente professora.

A criança apenas terá êxito na escrita se possuir o domínio do gesto, estruturação espacial e orientação temporal; se conhecer a direção gráfica da caneta (da esquerda para a direita), as noções de lateralidade e a noção do “antes” e do “depois”. É importante a realização de exercícios de pré-escrita e de grafismo para que o aluno consiga realizar uma boa aprendizagem das letras e dos números, tal como afirmam Meur e Staes (1989, p. 17), “ a sua finalidade é fazer com que a criança atinja

o domínio do gesto e do instrumento, a percepção e a compreensão da imagem a reproduzir.”

No entanto, estes exercícios de pré-escrita não deverão condicionar o trabalho espontâneo de expressão gráfica da criança. Esta deverá criar o desenho que lhe permita expressar a sua visão do mundo e dos ensinamentos recebidos.

segunda-feira, 18 de outubro de 2010

Para iniciar a aula, a professora optou por um texto presente no manual *Rita e Gil na Escola* (Ed. Verbo.) O texto, de Catherine Metzmeier, intitula-se “A Surpresa...!”. A professora prosseguiu com leitura e interpretação do texto e com a análise morfológica e sintática de palavras e frases ali presentes. Após concluída esta atividade, a docente introduziu uma nova matéria gramatical: o grau superlativo relativo dos adjetivos. Prosseguiu a aula com um exercício ortográfico em torno do texto dado, em que previamente já tinha existido leitura por parte dos alunos e por parte da professora.

Durante a interpretação do texto, a professora cingiu-se somente a questões diretas, baseando-se apenas nas ideias explícitas do texto, que serviram de instrumentos de avaliação da leitura.

inferências e fundamentação teórica

Para que os alunos possam compreender a leitura, independentemente do tipo de texto, é necessário que o professor implemente diversas estratégias que possibilitem o desenvolvimento e a interpretação do significado das frases, bem como, e segundo Sim-Sim e Viana (2007, p. 58), “parágrafos e palavras em sentido literal ou figurado, facultando o uso adequado da informação obtida na construção do sentido total ou parcial do texto”.

Para trabalhar o grau superlativo relativo dos adjetivos, a professora utilizou como estratégia apresentar um esquema colorido, com os diferentes graus. As estratégias, para além de se enquadrarem nas operações ou atividades mentais, permitem ao aluno desenvolver diversos processos de aprendizagem. Como afirma Simão (2002, p. 36), é através das estratégias de ensino que a criança pode “processar, organizar, reter e recuperar o material informativo” que tem de apreender e aprender.

segunda-feira, 19 de outubro de 2010

O meu grupo de estágio solicitou à professora uma oportunidade de dar uma aula de poesia. Aceite este pedido, alterámos o ambiente da sala de aula e pusemos música ambiente. Foram lidos, alternadamente pelos três membros do grupo, trinta e dois poemas de diversos autores.

No fim da leitura, pedimos aos alunos que avaliassem os poemas, atribuindo:

+	→	– aos poemas que mais gostaram;
-	→	– aos poemas que menos gostaram;
±	→	– aos poemas a que fossem indiferentes.

Por último, lançámos a todos os alunos o desafio de escreverem uma quadra.

Quanto aos textos selecionados, usámos poemas escritos propositadamente para crianças e jovens¹ e outros que não o foram – antes se destinam a um público adulto².

inferências e fundamentação teórica

A razão pela qual o meu grupo de estágio pediu para dar uma aula de poesia prendeu-se com a convicção de que este tipo de texto é fundamental para promover a estimulação dos alunos para a leitura de textos literários. De facto, e como defende Bastos (1999, pp. 163-164):

a poesia para os mais novos partilha [de algumas] características: os aspectos fundamentais que enformam o discurso poético distinguem hoje toda a poesia, independentemente da existência de um destinatário preferencial no momento do ato criativo. A riqueza discursiva, a variedade formal, a amplitude temática surge-nos, de forma indiferente, na poesia.

O ambiente da sala de aula foi alterado do seguinte modo: escurecido (para o que fechámos os estores) e iluminado apenas com velas espalhadas pelo espaço. Para que tudo se tornasse ainda mais harmonioso, ao longo da leitura dos poemas,

¹ Designadamente, os seguintes: “Menino”, “Mãe”, “Quadra sozinha”, “Era uma vez uma hera”, “Que o silêncio” e “Meu cão”, de Matilde Rosa Araújo; “Cinco sentidos”, de António Manuel Couto Viana; “Coral” e “Mãos”, de Sophia de Mello Andersen;; “Menino I”, de Saul Dias; “E ninguém conta a história do menino”, de Álvaro Feijó; “Não faça isso” e “Susto”, de Sidónio Muralha; “A menina feia”, de Luísa Ducla Soares; “Que dúvida”, de David Mourão-Ferreira.

² Foram eles: “Eu canto porque o instante existe”, de Cecília Meireles; “Aldeia”, de Manuel da Fonseca; “Era uma vez”, de Álvaro Feijó; “Portal”, de Sidónio Muralha; “Pudesse eu”, “Devagar no jardim” e “Mar sonoro” de Sophia de Mello Breyner Andersen; “Águia” e “Definição”, de Carlos de Oliveira; “Pátria”, de Miguel Torga; “São claras as crianças como candeias sem vento”, de Herberto Helder; “Eles crescem em segredo”, de Eugénio de Andrade; “Dizem?”, de Fernando Pessoa; “A nossa época”, de Carlos Queiroz; “A palavra”, de Saul Dias

colocou-se música, nomeadamente o CD “Músicas Clássicas”. No fundo, pretendíamos um momento diferente, pois não queríamos transformar esta atividade num momento penoso ou sequer num momento que fosse encarado como obrigatório. Como nos ensina Silva (2010, p. 247), “Quem, aluno ou professor, entender, sentir, e sofrer como obrigação a leitura do poema está transviado no seu caminho”. Sobre a escolha dos textos, o mesmo autor alerta para “(...) a relevância da escolha, nos programas e nos livros escolares, dos autores e dos textos” (*idem, ibidem*).

No âmbito da Unidade Curricular de Didática da Literatura no 1.º Ciclo, havia-nos sido sugerido, pela docente da UC, que averiguássemos junto das crianças se a receção de poesia se modificava em função da intenção do escritor e que trouxéssemos esses resultados para as aulas de Mestrado, a fim de refletirmos sobre ele. Foi essa a razão pela qual pedimos aos alunos que avaliassem os poemas. A simbologia proposta (+; -; ±) pareceu-nos ser acessível.

Curiosamente, os resultados foram os seguintes: nos três primeiros lugares – “A menina feia”, de Luísa Ducla Soares; “Que Dúvida”, de David Mourão-Ferreira; “A nossa época”, de Carlos Queiroz – seguidos de – “Menino”, de Matilde Rosa Araújo; “Mãe”, de Matilde Rosa Araújo; “Meu cão”, de Matilde Rosa Araújo; “Cinco sentidos”, de António Manuel Couto Viana; “Mar sonoro”, Sophia de Mello Breyner Andersen; “Águia”, de Carlos de Oliveira e “Pudesse eu”, de Sophia de Mello Breyner Andersen – os restantes poemas obtiveram pontuações semelhantes.

O desafio lançado a todos os alunos de escreverem uma quadra sobre os sentimentos que retiveram com a leitura dos poemas foi outro momento importante, pois como afirma Rebelo (2000, p. 135), “[a] escrita é uma actividade complexa que consiste essencialmente na construção do texto”.

Para a construção do texto é necessário considerar alguns aspetos de extrema importância: a representação das propriedades do texto escrito; as condições em que se processa a sua aquisição; o tipo de linguagem oral que o sujeito domina; os diferentes níveis e tipos de textualidade; os modos de intervenção educativa; pelo que, no âmbito da compreensão funcional da linguagem, o incentivo à escrita de textos literários é determinante.

sexta-feira, 22 de outubro de 2010

A professora iniciou a aula com leitura e interpretação do texto “Cientista” (José Jorge Letria, “O que vou ser quando crescer”, Ed. Ambar, Texto parcial), prosseguindo com análise gramatical.

Num exercício gramatical sobre adjetivos, um aluno escreveu na alínea referente ao grau superlativo relativo de inferioridade “O T.P. é o menos alegre do mundo”. Questionámos a professora se este aluno teria alguma Necessidade Educativa Especial. Contudo a resposta foi indefinida dado que a docente está à espera do resultado do relatório médico.

Depois do intervalo, a professora entregou aos alunos uma ficha com operações de adição e subtração com números decimais, que pretendia que os alunos realizassem, individualmente.

inferências e fundamentação teórica

Na interpretação do texto, as questões colocadas aos alunos voltaram a ser de acordo com as ideias explícitas no mesmo, cingindo-se a perguntas diretas e dirigidas: “Qual é o título do texto?”; “Quem é o autor do texto?”; “Qual é/quais são a/as personagem (ns) principal (ais) do texto?”. Segundo Eco (1990, p.247),

na interpretação, além do facto de uma expressão poder ser substituída pela sua interpretação, também acontece que este processo é teoricamente infinito, ou pelo menos indefinido, e que quando usamos um dado sistema de signos tanto podemos recusar-nos a interpretar as suas expressões como escolher as interpretações mais adequadas de acordo com os diversos contextos.

Como tal, o que a professora pretende com este tipo de exercício é o parafraseio que, como afirma Gonçalves (2009) no seu artigo, “[p]arafrasear é reescrever, com nossas palavras, o pensamento de um autor, com o intuito de deixar o texto mais objetivo. Grandes trechos de uma obra podem ser citados como paráfrase, evitando-se longa e desnecessária cópia”.

Quando se parafraseia, quem o faz deve manter-se fiel à informação e à ideia do texto original, referindo sempre a sua fonte.

segunda-feira, 25 de outubro de 2010

Como havia sido proposto pela professora cooperante, Margarida, o meu colega de estágio Ricardo planeou uma aula de manhã inteira que visava a leitura e interpretação de um texto com análises morfológica e sintática, os perímetros do quadrado e do retângulo e a grande e pequena circulação.

Para a área de Língua Portuguesa, escreveu um texto da sua autoria sobre a grande e pequena circulação. Entregou um exemplar a cada aluno da turma e prosseguiu a leitura modelo dando seguimento com leitura individual de cada criança. Posteriormente, realizou com a turma a interpretação do texto. Concluída a tarefa, continuou com a análise morfológica do texto escolhendo palavras específicas que permitissem estudar diversas classes e subclasses de palavras. Para a sintaxe, optou por escrever uma frase no quadro para ser analisada. Aproveitando o texto facultado em Língua Portuguesa, o Ricardo iniciou a aula de Estudo do Meio sobre o tema acima referido. Dirigindo questões à maioria dos alunos, fez diferentes perguntas sobre esta temática. Compreendidos os assuntos, o meu colega seguiu com a consolidação da matéria dada, exemplificando-a com uma maquete, permitindo aos alunos uma visualização concreta da pequena e grande circulação.

Na área de Matemática, optou por entregar aos alunos uma ficha e diferentes quadrados encarnados e retângulos verdes, para que colassem nos respetivos lugares. Solicitou às crianças que, utilizando a régua, medissem os lados de cada figura geométrica, de maneira calcularem os seus perímetros através das fórmulas já convencionadas. Para a sua realização, o estagiário pediu a dois meninos que fossem ao quadro efetuar os exercícios.

inferências e fundamentação teórica

A leitura modelo, permite às crianças adquirir a perceção do texto e, segundo Martins (1996, p. 35) “representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios do leitor”. Desta forma, aquando da interpretação do texto, este tipo de leitura interativa permite aos alunos compreender que o autor do texto quis transmitir.

Para que não acontecesse uma separação das temáticas, o Ricardo ao elaborar um texto sobre o tema a abordar na área de Estudo do Meio, permitiu que houvesse interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa. Assim, não existiu dispersão ou segregação das ciências não permitindo, como diz De Zan (1983) citado por Pombo, Guimarães e Levy (1993, pp. 14-15), “ a sua incomunicação e isolamento,

devido à diversidade de métodos que cada uma foi desenvolvendo e à especialização da linguagem própria cujos termos não têm equivalência na linguagem das outras”. A interdisciplinaridade torna-se, assim, uma “expressão das exigências analíticas” que facilita a compreensão e o conhecimento em geral (*idem, ibidem*).

terça-feira, 26 de outubro de 2010

Na primeira parte da manhã a professora entregou à turma uma ficha formativa de Língua Portuguesa que pretendia que os alunos realizassem sem qualquer ajuda para aferir os seus conhecimentos. Tinha a interpretação de um texto – “A omeleta apetitosa” de Ilse Losa – e o funcionamento da língua e expressão escrita do mesmo.

Concluída a ficha formativa, a professora iniciou a aula de matemática entregando aos alunos uma ficha de resolução de exercícios e leu-a para todos. Foram propostos exercícios de leitura de números inteiros por classes e ordens com os Calculadores Multibásicos, assim como, numeração romana e operações.

inferências e fundamentação teórica

A professora Margarida ao entregar a ficha formativa de Língua Portuguesa tinha como objetivo, avaliar especificamente os conteúdos acima relatados. Tal como Leite e Fernandes (2002, p.41) defendem, a forma como se conduz a avaliação formativa, aspira a indução de práticas que levem os alunos a atingir os objetivos propostos e, no que respeita ao docente, facilitar a organização de percursos conducentes à sua concretização.

Através de uma ficha, a professora “trabalhou” com os Calculadores Multibásicos permitindo ao aluno desenvolver gradual e organizadamente, conjeturas matemáticas a partir do concreto, como afirma Nabais (*s.d.*, p. 5).

sexta-feira, 29 de outubro de 2010

Este dia foi destinado à aula de manhã inteira do colega de estágio Bernardo Tomé que se fez reger pelos seguintes temas: tabaco e drogas (Estudo do Meio);

leitura e interpretação de texto e análises morfológica e sintática (Língua Portuguesa); a centésima (Matemática).

Foi entregue à turma um texto sobre o tabaco e as drogas no âmbito da área de Língua Portuguesa. O estagiário começou por pedir aos alunos que lessem o texto. De seguida solicitou a algumas crianças que o lessem para à turma, parágrafo a parágrafo. Colocou questões dirigidas de forma a realizar a interpretação do mesmo. Para concluir a sua aula de Língua Portuguesa, o Bernardo escolheu algumas palavras do texto, sem as contextualizar, para fazer a análise morfológica das mesmas.

Dando seguimento à sua aula, o meu colega iniciou um diálogo com a turma acerca dos malefícios do tabaco e das drogas. Os alunos expuseram todas as dúvidas e ele esclareceu-as. Permitiu, ainda, que alguns alunos relatassem experiências das suas vidas.

Para finalizar, propôs uma atividade de criação de um “slogan”, a pares, de aviso para as consequências do consumo destas substâncias.

Na aula de Matemática, o estagiário iniciou-a entregando a cada aluno três folhas quadriculadas divididas em 100 quadrículas iguais. Relembrou o conceito de décima para introduzir a centésima. Solicitou aos alunos que pintassem um número de quadrículas para representar uma quantidade de centésimas. Oralmente, realizou algumas situações problemáticas, sobre o tema abordado.

inferências e fundamentação teórica

De forma a criar mais interação com as crianças e promover mais comunicação entre pares e a produção escrita, o Bernardo optou por pedir aos alunos que elaborassem um “slogan” sobre o tema abordado. Desta forma, o que aluno escreve será de cariz social, dado que, segundo Niza e Soares (1998, pp. 86- 87), a prática de escrita altera-se para uma necessidade dos alunos e num “instrumento de comunicação”. O diálogo estabelecido entre o estagiário e a turma permitiu a troca de impressões, consolidando o que foi lecionado. Contudo, os alunos aquando da sua atividade escrita foram sempre ajudados pelo meu colega, pelo que, de acordo com o mesmo autor, a produção escrita torna-se mais eficaz na sua aprendizagem e mais benéfica do que se a correção fosse apenas feita após os textos já terem sido elaborados. Para tal, o estagiário possibilitou aos alunos trabalho a pares para a realização do “slogan”. Segundo Espada (2005, pp.13-14), esta atividade promove a aquisição de experiências, habilidades ou, até mesmo, conhecimentos numa

determinada área; sendo que o trabalho de grupo, definido por Tejada (1997) citado por Espada (2005, p.13), consiste em:

[p]essoas que se inter-relacionam mutuamente, buscando objectivos comuns, mais ou menos compartilhados, definem-se a si próprias, e são definidas pelos demais, como membros de um grupo, constituindo normas relativas sobre assuntos de interesse comum e participando de um sistema de papéis entrelaçados.

Este tipo de trabalho, conforme o autor atrás referido, oferece “modelos de comportamento social”, propicia “sentimentos intensos”, facilita “apoio social” e “fornec[e] resposta a uma necessidade específica”: através de comportamentos dos colegas, o indivíduo é capaz de “adquirir, modificar e reafirmar” a sua conduta; aquando de um objetivo similar, os membros do grupo encontram motivação, desenvolvem amizades, mas também, inseguranças e dúvidas; num mesmo seio, a criança terá a capacidade de “compartilhar experiências”, podendo ajudar e ser ajudado a ultrapassar alguma contrariedade.

terça-feira, 2 de novembro de 2010

Como havia sido agendado com a professora da sala, nesta manhã teria de dar uma aula que abrangesse três áreas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Dado que os alunos não estariam presentes durante cerca de uma hora, apenas cumpri o plano de aula para Língua Portuguesa e Estudo do Meio, passando a Matemática para dia 9 de novembro.

Para a área de Língua Portuguesa preparei um texto informativo, da minha autoria, sobre as respirações pulmonar e branquial. Os alunos fizeram leitura individual e, posteriormente, li o texto para a turma. De maneira a fazer interdisciplinaridade com a área de Estudo do Meio, coloquei questões de interpretação, de forma dirigida, à maioria dos alunos. Na análise gramatical, abrangí a morfologia e a sintaxe recorrendo a palavras e frases do texto.

Após o intervalo, realizei dois trabalhos práticos que consistiam na observação de pulmões de porco e na observação das brânquias de um peixe. Para uma melhor visualização por todos os alunos, dispus a sala em U.

O primeiro trabalho prático referido teve como objetivo exemplificar a inspiração e a expiração, os principais órgãos constituintes do sistema respiratório e a observação de bronquíolos no interior de um dos pulmões. Para exemplificar os movimentos respiratórios, introduzi na traqueia um tubo para o qual soprei enchendo de ar os pulmões. Posteriormente, fiz um corte longitudinal num dos pulmões para

mostrar os bronquíolos às crianças. Para tal, circulei pela sala apresentando o aparelho e deixei que todos, utilizando luvas apropriadas, tocassem, mexessem e apalpassem.

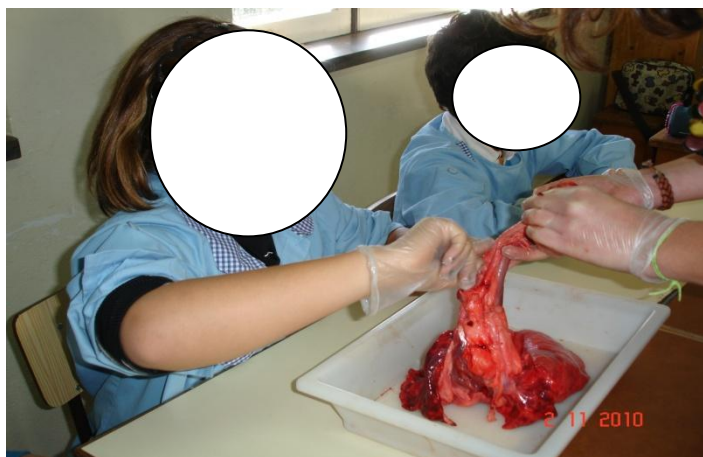


Figura 1 – Aparelho respiratório de um porco

O segundo trabalho prático visou a observação através de uma lupa, do sistema respiratório dos peixes e a distinção da respiração branquial da pulmonar. Com um bisturi, cortei um dos opérculos para possibilitar a exposição da brânquia. Distribuí por cada criança uma lupa e circulei, novamente, pela sala permitindo que toda a turma pudesse observar o órgão respiratório do peixe. Em simultâneo, expliquei as diferenças entre a respiração branquial e a pulmonar.

inferências e fundamentação teórica

Na aula da Estudo do Meio utilizei o texto que administrei em Língua Portuguesa, dado que pretendia explorá-lo a nível científico. Por isso, ao invés de recorrer a um texto literário, que dificulta a formação de um leitor, recorri ao informativo. Para se compreender um texto literário, segundo Magalhães (2008, p. 64), a criança deverá ter desenvolvido uma capacidade sensorial. No entanto, essa capacidade só virá conjuntamente com uma atividade cognitiva, com o domínio do raciocínio lógico e com o entendimento conceptual. Ademais, “a formação de um leitor literário integra e culmina a formação do leitor de outros tipos de texto, pois implica que a criança ouça ler e possa manusear o texto literário, mas a par de outros”.

Como referi no relato da aula, dispus a sala em U para que, com a alteração do espaço físico, a participação das crianças fosse mais ativa. Com este tipo de disposição da sala de aula, pretendi contrariar o ideal da aula tradicional em que,

segundo Carneiro, Leite e Malpique (1983, pp. 106-107), o aluno fica reduzido à carteira e à fila, está sempre sentado, “não tem mobilidade nem domina o espaço de trabalho”, enquanto que, numa disposição de aula ativa, o espaço não é delimitado previamente, é possível alterá-lo consoante as necessidades e situações de aprendizagem, existe maior mobilidade e, fundamentalmente, “a comunicação faz-se em dois sentidos”: o professor conduz e estimula o interesse pelo saber.

Durante a aula de Estudo do Meio, os alunos puderam observar, tocar, mexer e registar o que lhes foi explicado e demonstrado através da atividade experimental.

Assim sendo, os alunos realizaram um trabalho prático, dado que, segundo Martins et al (2007, p.36), a denotação “trabalho prático” ou “actividade prática”, só se aplica a situações em que o aluno está diretamente envolvido na execução da tarefa, sendo ela realizada em laboratório ou não. Por exemplo, pesquisar sobre um qualquer assunto, seja em bibliotecas ou via Internet, é um trabalho prático.

sexta-feira, 5 de novembro de 2010

Para este dia estava agendado com a professora cooperante aulas de manhã inteira por mim lecionadas. Estas destinavam-se ao ensino da milésima (Matemática), da prosa (Língua Portuguesa) e dos povos bárbaros (Estudo do Meio).

No âmbito da área de Matemática, iniciei a aula por distribuir, por cada par de alunos, material didático de madeira não estruturado e algarismos móveis. Pretendia-se que os alunos representassem um número que eu lhes indicasse. Por cada par de crianças, uma representava o valor numérico com o material de madeira e o seu colega, com os algarismos móveis. Inicialmente, foram pedidos apenas valores referentes às décimas e às centésimas de maneira a rever os conceitos.

Relembrados da décima e da centésima, os meninos realizaram o mesmo exercício mas com números relativos às milésimas, após a explicação do conceito, tendo recorrido ao material.

Para terminar a temática, enunciei alguns números alusivos às milésimas e propus à turma que, com o material disponível, realizassem somas com esses valores. Solicitei a algumas crianças que fossem ao quadro efetuar algumas das operações propostas. Contudo, em todo o decorrer da aula, a turma manteve-se inquieta, não realizando, sempre que pedido, os exercícios propostos e, conseqüentemente, dificultou o seu desenrolar. Dando seguimento à aula, entreguei à turma um texto adaptado de Rómulo de Carvalho sobre os povos bárbaros de forma a introduzir o

conceito de prosa. Primeiramente, fiz a leitura modelo do texto, seguidamente coloquei questões para a interpretação do mesmo. Realizei identificação de parágrafos e períodos. Levantei questões de forma a conduzir os alunos aos conceitos e características das diferentes partes constituintes da prosa – introdução, desenvolvimento e conclusão. Concluindo a primeira parte da aula de Língua Portuguesa, solicitei à turma que, no texto dado, identificassem, com cores diferentes, os parágrafos pertencentes a cada uma das partes constituintes da prosa, com a ajuda de um esquema que elaborei no quadro.

Introduzi o tema de Estudo do Meio, os povos bárbaros, através de uma apresentação de *powerpoint*, preenchido com mapas e mostrei à turma os caminhos percorridos pelos povos bárbaros até invadirem a Península Ibérica. Conduzi a aula para um diálogo aberto com a turma aproveitando, sempre que foi pertinente, as respostas e ideias dos alunos. As informações referentes a esta área foram incompletas, pois não dei todos os povos bárbaros que haviam circulado pela Península Ibérica.

Para terminar, distribuí por todos os alunos cartolinas com o mapa da Península Ibérica, pedindo que nele situassem as zonas invadidas por cada povo bárbaro mencionado.

Retomando a aula de Língua Portuguesa, mas sem me afastar da temática de Estudo do Meio, sugeri que cada uma das crianças elaborasse um pequeno texto sobre o tema abordado, com três parágrafos, recorrendo às regras de construção de uma prosa.

inferências e fundamentação teórica

Para melhor compreenderem o conceito de milésima, facultei às crianças um conjunto de materiais manipuláveis que permitiam o desenvolvimento do raciocínio de forma a compreenderem o conceito, visto que, e segundo Alsina (2004, p. 8):

[s]e soubermos propor a experimentação de forma adequada a cada idade e, a partir daí, fomentar o diálogo e a interacção necessários, o material, longe de ser um obstáculo que nos faz perder tempo e dificulta o salto para a abstracção, facilitará esse processo(...).

Se assim for, a criança desenvolverá o espírito de descoberta e a sua aprendizagem será muito mais consistente e significativa (*idem, ibidem*).

Na área de Língua Portuguesa, optei por realizar uma composição coletiva, visto que, identifiquei bastantes dificuldades por parte dos alunos em realizarem a atividade proposta anteriormente. De acordo com Martins e Niza (1998, p. 220), a construção de um pré-texto (constituintes) facilita a organização do pensamento do

alunos e, assim sendo, promove uma discussão entre o docente e os discentes sobre a temática do texto previamente apresentado e o tipo de textos que já conhecem. Concluída a tarefa é, então, possível decidir sobre o que se quer referir, “o que é essencial dizer”, o que se pretende introduzir, desenvolver e concluir. Ao escrever no quadro os constituintes da prosa e as ideias para a composição coletiva, para Martins e Niza (1998, p. 221), facilitei suportes de escrita que cada criança irá utilizar.

segunda-feira, 8 de novembro de 2010

Após discutida a aula do dia anterior com a professora cooperante, pedi-lhe para repetir a aula de Matemática.

Precedentemente, todos os alunos da turma, tendo conversado com a professora titular, pediram-me desculpa pelo seu comportamento perante o sucedido no dia antecedente.

Com o mesmo material previamente elaborado, prossegui com a aula sobre a milésima, recorrendo do mesmo tipo de exercícios dantes propostos. Dada a situação, o comportamento da turma mostrou ser o reverso do que tinha sido: os alunos mostraram-se cooperantes, interessados e comunicativos.

Dada por terminada a aula, a professora Margarida continuou com a turma, desenvolvendo outras tarefas. Começou por realizar a correção dos trabalhos de casa, seguindo-se de exercícios de aplicação sobre a milésima e chamada oral da tabuada durante o desenrolar da aula.

Na segunda parte da manhã, os alunos leram o texto “Bons modos à mesa” de José Jorge Letria, presente no manual *Porta-te bem!*, Ed. Ambar; mediante questões dirigidas, a docente efetivou a interpretação do mesmo.

Finalizando a manhã, os alunos executaram exercícios gramaticais e ortográficos acerca do texto dado.

inferências e fundamentação teórica

Os trabalhos para casa (T.P.C.) têm como função o reforço do que foi aprendido na escola. Cooper e Nye (1994), citados por Simões (2006, p. 85) entendem que os T.P.C. são uma forma de praticar, introduzir novos conteúdos, “integra[r] novas competências e alargar o próprio currículo”, estimulando a ligação entre os alunos e a escola, “integrando os conhecimentos do seu mundo real e contextual nas experiências vividas na escola”.

Embora nos primeiros anos de escolaridade os T.P.C. não serem condicionantes de uma boa aprendizagem, eles servem-lhe de fortalecimento e são essenciais para que os alunos criem métodos de estudo. Porém, se a criança não admite a sua utilidade e se é forçada e pressionada pelos pais e pelo docente, poderá desenvolver hábitos de estudo obrigatórios, sem usufruir do saber, tal como afirma Simões (2006, p. 85).

A professora Margarida Oliveira, em todas as aulas que lecionámos à sua turma, fez questão que todos os alunos nos tratassem como professores, merecendo respeito, consideração e cooperação. Considerando o ensino como uma atividade interpessoal, onde existe um professor e um aluno, a relação educativa é do mesmo modo uma interação entre pessoas, tomando a relação docente/discente, um ponto de partida para a comunicação do saber, tal como afirma Fernandes (1983), citado por Sêco (1997, p. 60) “Sendo o aluno o principal campo de acção pedagógica do professor, a transmissão do saber abarca um processo de interacção aluno/professor”, o que levou a docente a tomar uma atitude perante todos os alunos, que os elucidasse para o papel que desempenhamos dentro da sala de aula.

terça-feira, 9 de novembro de 2010

A primeira hora desta manhã foi destinada à aula de Matemática que tinha preparado para o dia 2 de novembro. Tinha como tema a soma e subtração de frações com o mesmo denominador.

Iniciei a aula relembrando o conceito de fração dando o exemplo de uma piza partida em fatias iguais, o que levou a uma breve conversa com os alunos sobre os seus gostos gastronómicos. De seguida, recordei, oralmente, as partes constituintes da fração – numerador, traço de fração e denominador. Através de alguns exemplos de frações, solicitei, individualmente, a alguns alunos, que indicassem quais as próprias e impróprias, pedindo a explicação de cada um dos exemplos.

Utilizando o quadro da sala de aula, comecei por indicar somas de frações com o mesmo denominador, solicitando a algumas crianças que as fossem resolver. Os alunos concretizaram as operações com duas frações e dei depois um exercício mais complexo. Os meninos resolveram-no mentalmente, não necessitando de se deslocarem ao quadro. Para lecionar a subtração de frações com o mesmo denominador, repeti a estratégia.

Para consolidar a matéria dada, apresentei uma ficha com alguns exercícios e uma situação problemática. Terminei a aula, corrigindo oralmente os exercícios e pedindo a um aluno que se dirigisse ao quadro para resolver o problema.

A docente Margarida Oliveira prosseguiu com a manhã de aulas, distribuindo aos alunos o texto “O meu irmão é um artista”, fazendo leitura e interpretação do mesmo, mediante questões dirigidas. Concluída esta tarefa, a professora introduziu o grau superlativo absoluto dos adjetivos. Fê-lo, começando por desafiá-los a relembrar os graus de que estes já tivessem conhecimento, avançando com a definição do novo conceito, recolhendo alguns adjetivos presentes do texto lido, dizendo-lhes que os colocassem no grau superlativo absoluto. Para contextualizar as palavras, pediu às crianças para as enquadrarem em frases por eles formadas.

No final da manhã, os alunos dos 3.º e 4.º anos dirigiram-se ao ginásio para assistirem e participarem na exposição “Os Super Sorrisos” sobre os cuidados a ter com a higiene oral.

inferências e fundamentação teórica

No que respeita à participação dos alunos numa atividade de promoção à saúde na escola, é possível sustentar com o documento que remete para um protocolo existente entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação. O referido protocolo, assinado pelos ministros da Educação e da Saúde (2006, p. 1), assume com maior relevância a transmissão de competências aos alunos, “permitindo-lhe confrontar-se positivamente consigo próprios, construírem um projecto de vida e serem capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis”. Este tipo de atividades de promoção para a saúde na escola, segundo o mesmo documento, “tem, também, como missão criar ambientes facilitadores dessas escolhas e estimular o espírito crítico para o exercício de uma cidadania activa”.

sexta-feira, 12 de novembro de 2010

Para esta manhã de aulas, tinha sido programada com o meu colega de estágio, Ricardo, uma aula de manhã inteira que abrangesse as três áreas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio; a Banda Desenhada, a circunferência e as suas linhas, e os Mouros, respetivamente.

O Ricardo iniciou a aula com a área de Matemática dialogando com as crianças de maneira a que estas distinguissem circunferência de círculo.

Estabelecidas as diferenças, o estagiário solicitou aos alunos que, com a ajuda de um compasso, desenhassem uma circunferência nas suas folhas. Em simultâneo, desenhou no quadro, com o mesmo utensílio, a mesma figura.

Com o desenvolver da aula, incentivou as crianças a descobrirem as linhas que pertencem à circunferência, pedindo que nela as desenhassem, explicando-as.

Consolidando, colocou questões dirigidas com o intuito de rever os conceitos apreendidos.

No âmbito da área de Língua Portuguesa, o Ricardo começou por entregar a toda a turma, um excerto adaptado da banda desenhada de Manuel Pinheiro de Chagas, em *História Alegre de Portugal*, Ed. Bertrand. O texto retratava o tema de Estudo do Meio – os Mouros –, dado que pretendia realizar interdisciplinaridade. Colocou o mesmo excerto em *powerpoint*, pedindo a diversos alunos que lessem partes da banda desenhada. Posteriormente, fez leitura animada do texto apresentado, recorrendo às onomatopeias. De seguida, explicou as diferentes secções que compõem a banda desenhada, recorrendo ao que tinha projetado. Consecutivamente, e em discussão com a turma, levou os alunos a decifrar os diferentes tipos de balões e legendas pertencentes a este tipo de texto.

Por término, apresentou uma apresentação de *powerpoint* esquematizando todos os constituintes da Banda Desenhada.

Conduzindo o que restava da sua manhã de aulas, o Ricardo utilizou o texto fornecido na área de Língua Portuguesa para introduzir um novo tema: os Mouros. Principiou a temática realizando uma breve interpretação da banda desenhada, complementando com a amostra de um friso cronológico.

Estabelecendo um diálogo com a turma e mediante imagens legendadas por ele fornecidas, o meu colega evidenciou um conjunto de características do povo muçulmano.

inferências e fundamentação teórica

A banda desenhada tem um papel muito importante no âmbito do ensino para a leitura, pois através desta, é possível motivar os alunos para a mesma, assim como desenvolver a escrita e aprender outros saberes. Jesus (2006, p. 108) defende que a leitura pode ser entendida como “uma actividade cognitivo-social, exercida nas sociedades que dispõem da escrita como fonte de busca de informação, de estabilização da informação e de interacção por meio da informação”. Nesse sentido, e de acordo com Tatalovic (2009, p. 1) que exprime no seu artigo que a banda desenhada é uma forma de escrita popular, especialmente direccionada para o público

infantil e, como tal, “provide a potential medium for science education and communication”.

segunda-feira, 15 de novembro de 2010

A professora projetou em *powerpoint* uma história que se intitulava de “O senhor Anacleto”. Ao pedir a um aluno que lesse o título, deparou-se com o facto dessa criança denotar dificuldades em ler a palavra “Anacleto”, pelo qual recorreu ao uso da Cartilha Maternal para o ajudar a ler a sílaba forte.

O material mencionado pretendia rever a leitura de números, os números relativos e absolutos, a numeração Romana e as operações e as suas provas.

No decorrer de alguns exercícios de realização de operações e provas, a docente optou por efetivar a chamada oral da tabuada.

Após o lanche da manhã e do intervalo, a docente introduziu, como funcionamento da língua, a poesia, lembrando primeiramente, a prosa. Como conteúdos, lecionou os diferentes tipos de rima – emparelhada, alternada e interpolada – esquematizando no quadro.

Como exercício ortográfico, a professora fez um ditado mágico. Durante o exercício, um menino demonstrou-se bastante aborrecido por, alegadamente, não conseguir acompanhar o ritmo da atividade.

No final da manhã, a docente leu um texto sobre João de Deus e sugeriu aos alunos que escrevessem uma quadra sobre João de Deus Ramos para serem expostas na sala de aula.

À medida que os alunos terminavam os seus versos, o meu colega Ricardo e eu corrigimo-los, por sugestão da professora Margarida.

inferências e fundamentação teórica

A professora ao introduzir o conceito de poesia pretende desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura que, segundo o Ministério da Educação (2006, p. 152), é possível fazê-lo organizando textos do aluno ou até mesmo alheios. Antes de entrar para a escola, a criança já concebeu alguns ideais do que é a escrita e a leitura, por isso, é importante que na escola experimentem “percursos integradores do que já sabem da descoberta da escrita e da leitura” (*idem*, p. 146). Porém, se o intuito da docente seria estimular o gosto pela poesia, deveria tê-lo feito de acordo com os

gostos já intrínsecos na criança, como por exemplo, as lengalengas, os trava-línguas ou as cantigas populares que ouvem desde sempre, que usam as repetições de fonemas ou até os sons onomatopaicos que, como defende Gomes (1996, pp. 44-45), são “aspectos particularmente estimulantes para a criança, já que lhe permitem familiarizar-se, de forma lúdica, com ritmos, palavras ou movimentos simples”.

terça-feira, 16 de novembro de 2010

No princípio da manhã, a professora corrigiu os trabalhos de casa. Deu seguimento à aula, distribuindo pelos alunos uma folha em que constava a conclusão de uma história e pretendia que a turma desenvolvesse a expressão escrita, criando uma introdução e um desenvolvimento para a mesma.

Na segunda parte da manhã, os alunos resolveram uma ficha formativa de Matemática que abordava os seguintes conteúdos: frações, leitura de números, números decimais, perímetro e tabuada. A docente declarou que não era permitida ajuda na sua resolução, de forma a aferir conhecimentos.

inferências e fundamentação teórica

A professora, quando solicita a produção de um texto em que os alunos têm de introduzir um tema e desenvolvê-lo, pretende que as crianças apliquem os conhecimentos previamente adquiridos e que os alarguem. Como refere Barbeiro (1999, p. 62), na escrita é imperativo que exista coesão textual, havendo “progressão sequencial no texto” estabelecendo ligações evidentes entre os elementos intervenientes. Caso contrário, numa ou outra ausência do escritor, o conhecimento desaparece.

Ao realizar uma ficha formativa com avaliação, a docente, para além de aferir se os objetivos foram atingidos, de acordo com Leite (1993) citado por Leite e Fernandes (2002, p.13), torna-se capaz de decidir que meios utilizar para os atingir.

sexta-feira, 19 de novembro de 2010

Após todos os alunos terem chegado à sala de aula, a professora dirigiu-se ao meu colega Ricardo e entregou-lhe uma ficha de exercícios e resolução de situações problemáticas para que desse aula. Surpreendido com a situação, pediu algum tempo para ler os exercícios e compreendê-los.

Deparou-se com o facto de que os alunos não tinham, ainda, resolvido alguns dos exercícios contemplados, exigindo, por isso, uma explicação mais concisa e objetiva.

No desenrolar do esclarecimento, houve um exercício que suscitou mais dúvidas. Recorrendo a esquemas, o Ricardo conseguiu que todos os alunos o resolvessem, chamando um deles ao quadro para o efetuar.

Concluída a aula surpresa, a professora introduziu o tema de complemento circunstancial de tempo. Mediante um diálogo com as crianças, explicou a função que este complemento tem numa frase, explorando algumas expressões e palavras a partir de frases.

inferências e fundamentação teórica

Nesta aula, o Ricardo foi surpreendido pela professora da turma, que lhe pediu para fazer e orientar a ficha. Na formação inicial de professores, a supervisão está diretamente associada à “construção do conhecimento profissional” que, como afirma Sá-Chaves (2007, p. 56), será avaliada, também, a relação que o futuro professor estabelece com o docente da sala de aula e como absorve a experiência e os saberes transmitidos.

Durante a aula, e como foi relatado, o Ricardo enfrentou uma pequena dificuldade em explicar um dos exercícios propostos. Contudo, essa dificuldade adveio porque, o tempo que lhe foi prestado para observar a ficha e pensar numa estratégia de ensino, foi muito curto. Como dizem Alarcão e Tavares (1987, p.25), um futuro professor não é capaz de “dominar tudo ao mesmo tempo” e, pelo facto de se deparar muitas vezes com situações inesperadas, tem de adaptar “técnicas específicas de ensino”.

segunda-feira, 22 de novembro de 2010

Como havia sido agendado com a professora cooperante e com as professoras da Prática Pedagógica, o Ricardo deu uma aula que abrangeu as três áreas: matemática, língua portuguesa e estudo do meio. Para cada uma delas, os conteúdos abordados foram o Π , interpretação de texto e análise gramatical, e a árvore genealógica, respetivamente.

O Ricardo começou a aula por entregar um texto sobre o tema matemático que ia desenvolver, de modo a que os alunos realizassem a leitura individual após a leitura modelo. Seguidamente, colocou questões dirigidas de interpretação do texto, prosseguindo com perguntas de funcionamento da língua. Na aula de estudo do meio, mediante um dispositivo de *powerpoint*, os alunos observaram e interpretaram a árvore genealógica do rei Afonso Henriques, identificando, também, os símbolos recorrentes.

No que respeita à área de matemática, através de um conjunto de questões dirigidas, optou por iniciar o tema distinguindo círculo de circunferência. Distribuiu por cada aluno quatro pedaços de lã equivalentes ao diâmetro de uma circunferência antecipadamente traçada; as crianças colaram sob a circunferência desenhada a maior quantidade de fios de lã que lhes foi possível de modo a descobrirem o valor aproximado de Π (PI).

inferências e fundamentação teórica

Ao adotar o mesmo tema às três áreas referidas, o Ricardo procurou fazer interdisciplinaridade entre as várias áreas do saber. Segundo Maingain e Dufour (2002, pp. 74-75), [a interdisciplinaridade] põe em obra processos de aprendizagem integradores e visa a aquisição de saberes estruturados, transferíveis e actualizáveis na acção”.

No que respeita à área de matemática, ao optar por distribuir material às crianças, ele tentou ir ao encontro do que o Ministério da Educação (1990, p. 130) defende: “na aprendizagem da Matemática, como em qualquer outra área, as crianças estão enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição”. A partir deles, o aluno poderá, mais facilmente, obter respostas “à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação”. Visto que nesta faixa etária, as crianças ainda não possuem o conhecimento abstrato, mas sim, e somente, o concreto, Ponte

e Serrazina (2000, p. 116) afirmam que “a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos”.

terça-feira, 23 de Novembro de 2010

Nesta manhã de estágio, a professora cooperante pediu ao meu colega que continuasse a lecionar o tema de matemática abordado no dia anterior.

inferências e fundamentação teórica

No meu ponto de vista, foi muito importante que a professora titular tivesse dado oportunidade ao Ricardo, de continuar a sua aula, sendo que, a formação de professores deve ser sempre construtiva e propícia à aprendizagem e correção de eventuais lacunas. Neste sentido, e conforme afirma Seiça (2003, p. 79), em Portugal os currículos desenvolvidos para a formação de professores, para além terem os indicadores dos conhecimentos que se deverá ter para lecionar uma turma, “proporcionam aos formandos (...) formação no domínio da ética docente e preparam-nos (...) para enfrentar os dilemas e conflitos morais que inevitavelmente encontrarão na sua vida profissional”.

sexta-feira, 26 de Novembro de 2010

No decorrer desta manhã, a professora Margarida solicitou-me a realização de uma ficha de situações problemáticas com a turma, que visava diferentes conteúdos.

inferências e fundamentação teórica

Apesar da professora cooperante denominar a ficha formativa como “resolução de situações problemáticas”, no decorrer da mesma, deparei-me com a situação de que, para alguns alunos, os problemas não lhes colocavam qualquer dificuldade. Como afirma Ponte e Serrazina (2000, pp. 52-53), um problema (situação problemática) apenas se define assim se, de facto, para um determinado aluno, não houver “nenhum meio para encontrar uma solução num único passo”. Caso a criança consiga obter uma solução, “não estará perante um problema mas sim um exercício”.

1.2. 2.ª secção

Período de estágio: de 29 de novembro de 2010 a 11 de fevereiro de 2011

Faixa etária: 9/11 anos

Ano: 4.º ano

Turma: B

Professora cooperante: Filipa

1.2.1. Caracterização da turma

A turma é constituída por 21 alunos, 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

Os alunos que frequentam o 1.º ciclo são, na maioria, os alunos que já frequentaram a Infantil. Consideram-se, no entanto, algumas exceções, como as transferências de um outro colégio.

Nesta turma, 22 alunos frequentam o Jardim-Escola desde os 3 anos, com exceção de um, que entrou no 2º ano de escolaridade.

segunda-feira, 29 de novembro de 2010

No início da manhã, a professora Filipa solicitou-nos que ajudássemos a preparar os cenários para a festa de natal. Para tal, forneceu-nos algum material de pintura e encaminhou-nos para o ginásio. Durante todo o tempo de estágio, até terminarem as aulas antes das férias do natal, esta atividade repetiu-se sucessivamente.

terça-feira, 14 de dezembro de 2010

Ao longo de todo o dia, ajudei a professora cooperante e todas as que precisavam, a preparar a festa de natal. Encaminhei os meninos aos bastidores e ajudei-os a prepararem-se para as dramatizações a realizar. Aquando do momento destinado ao 4.º ano, acompanhei sempre os alunos e as professoras em tudo o que

necessitavam. No final da noite, os pais dos alunos reuniram-se com os mesmos e com a professora para um pequeno lanche na sala de aula.

inferências e fundamentação teórica

Ao longo de toda a preparação para a festa de natal houve grande dedicação e empenho tanto pelos professores como pelos alunos. Segundo Agüera (2008, p. 73), as festas ou celebrações incluem-se nas atividades extra que pretendem a participação das crianças pelo que “são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a auto-estima, a colaboração e a integração das crianças”.

Tal como relatei anteriormente, a comunidade escolar procurou incluir os pais das crianças nesta atividade letiva. Desta forma, a relação entre pais, filhos e professores torna-se mais restrita que, como defende Davies et al. (1989) citado por Villas-Boas (2001, p. 83), apresenta vários benefícios “para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática”. Assim, outras vantagens se agregam ao envolvimento parental, tais como, o sucesso das crianças “em termos académicos (...) [e] em termos de atitudes”, como refere a mesma autora.

segunda-feira, 3 de janeiro de 2010

Visto ser o primeiro dia de aulas após as férias de natal, a docente iniciou a aula conversando com os alunos sobre as suas atividades durante o período referido. As crianças participaram à turma e à professora os seus passatempos durante as férias. Ainda no domínio do natal, a professora pediu aos alunos que, em duas folhas coloridas, escrevessem quais foram “ O melhor cheirinho:”, “O melhor sabor:”, “O melhor som:”, “O melhor presente:”, “A melhor companhia:” e “A melhor sensação:”, para afixar na sala de aula.

Terminada a discussão oral com os alunos sobre as férias de natal, a professora prosseguiu com a correção dos trabalhos de férias. Porém, deparou-se com o facto de algumas crianças não os terem realizado.

inferências e fundamentação teórica

Fernandes (2001, p. 22), citando Paulo Freire, versa sobre a forma como este desenvolveu, nos finais do século XX, uma conceção dialógica, confrontando a

educação tradicional com a educação consciencializadora e libertadora, defendendo que, não se devem temer os sentimentos, as emoções e os desejos mas sim lidar com eles com respeito, integrando-os numa prática cognitiva, tal como a professora, ao realizar a atividade relatada, procurou enfatizar. Não se pode ter medo do carinho nem nos devemos fechar na carência afetiva que nos torna seres impossibilitados de “estar sendo”. Só quem é “mal-amado” encara a atividade docente como um “que-fazer” dos que não sentem, apoderados de racionalismo e desprovidos de vida e sentimentos.

Segundo Postic (1992, p. 35), “A escola é um lugar de aprendizagem social”, como tal, as relações afetivas são direcionadas para o contexto de socialização, no qual deverão ser valorizadas as competências comunicacionais, o controlo emocional e a construção do indivíduo. Para além destas aptidões desenvolvidas, este tipo de relação permite ao aluno fomentar a autonomia, a eficácia individual e, ainda, a capacidade de socializar em variados contextos.

No que respeita aos trabalhos de casa, muitos são os que defendem a sua abolição, e muitas são as razões para tal. Meirieu (1998, p. 11) refere a tentativa dos professores combaterem os piores resultados, com o envio de numerosos exercícios para casa, como uma das razões. Porém, contraria essa situação afirmando que “em vez de multiplicar as exigências, o professor fazia melhor se se assegurasse do seu cumprimento... e da correcção do trabalho feito”. Se não o fizer, o docente corre o risco de despontar nos seus alunos a tentativa de “rejeições escolares”.

terça-feira, 4 de Janeiro de 2011

Tal como agendado, dei uma aula, que foi assistida por duas coordenadoras da Prática Pedagógica e pela professora cooperante. Esta aula visava, na área de Língua Portuguesa, o conteúdo gramatical sobre os Determinantes Indefinidos; na de Estudo do Meio, foi-me solicitado o tema Marés (pretendia-se abordar quais são e como se formam); na de Matemática foi-me proposta a lição de Raiz Quadrada.

Para a área de Língua Portuguesa foi lido um texto pelos alunos e por mim. A leitura foi acompanhada pelas imagens do álbum *Onda*, de Suzy Lee. O texto referido foi escrito por mim, a partir do livro. Pretendi tratar os determinantes indefinidos e, simultaneamente, criar interdisciplinaridade com Estudo do Meio.

Concluído o momento de Língua Portuguesa, iniciei a área de Estudo do Meio baseando-me nas imagens do livro. Através de uma maquete que simulava a força

gravítica que a Lua exerce sobre a Terra (distribuí por todos os alunos), exemplifiquei o fenómeno das marés e solicitei aos alunos que também o fizessem.

No que concerne à aula de Matemática, solicitei aos alunos que resolvessem um exercício sobre os quadrados perfeitos. Através de uma apresentação de *powerpoint*, contextualizando com a biografia de Leonardo de Pisa, elucidei os alunos sobre o significado da raiz quadrada. Quando terminei, distribuí pela turma um símbolo de uma raiz quadrada e pedi que nela representassem um quadrado perfeito.

inferências e fundamentação teórica

Se o tema recomendado para Estudo do Meio se coaduna com as indicações dos Programas do 1.º Ciclo – 4.º ano, ao apontarem, respetivamente, “Observar as marés” (Programa de Estudo do Meio, p. 122), o Programa de Língua Portuguesa – 4.º ano não usa a terminologia “Determinantes Indefinidos”, mas sim Determinantes Demonstrativos e possessivos para serem trabalhados no 4.º ano: “Substituir elementos da frase por determinantes possessivos e demonstrativos.” (Programa de Língua Portuguesa, p. 159); o mesmo acontece com o Programa de Matemática – 4.º ano que não usa a terminologia “Quadrados Perfeitos e Raiz quadrada”, mas antes o Cálculo da área do quadrado para ser desenvolvido no 4.º ano: “Calcular áreas de quadrados e de rectângulos utilizando a fórmula.” (Programa de Matemática, p. 189)

No livro *Ao Contrário de Penélope*, Coelho (1976, pp. 45-46) afirma:

não há, suponho, disciplina mais formativa que a do ‘ensino’ da literatura. Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico – a tudo isto faz apelo a obra literária, tudo isto o seu estudo mobiliza. O que não significa, é evidente, que literatura se confunda com pedagogia. A literatura não se fez para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina.

Como tal, optei por escrever eu própria um texto não literário de forma a lecionar os determinantes indefinidos.

Um ilustrador baseia-se num alfabeto visual de códigos e técnicas que utiliza na criação da sua obra, e que possui intenções, preferências e critérios distintos, como refere Arànega (2001, p. 65): “Essas intenções são canalizadas através do texto, expressando os aspectos que o ilustrador considera mais adequados, assumindo preferências para conferir ao texto o máximo de interesse”. Este livro foi escolhido considerando que é possível ser contado e recontado pelas crianças sempre de forma diferente, promovendo o crescimento da criança-leitor. Contudo, não foi o que se pretendeu nesta aula. Sendo um álbum construído segundo um modelo narrativo, foi concretizada a leitura do texto dando seguimento às ilustrações, dado que “neste caso

a leitura suscita a compreensão das relações que se estabelecem de uma imagem para outra, ou mesmo no espaço que medeia entre as imagens, reconstituindo os diferentes momentos da narrativa”, diz Bastos (1999, pp. 250-251). Durante a leitura, a “questão da coerência situa-se quer ao nível da imagem, quer do texto em si, quer na articulação imagem/ texto, havendo a necessidade de credibilidade destes elementos e, quando coexistem, de um relacionamento harmonioso entre si”. Por isso optei por criar um texto que revelasse a minha leitura pessoal do álbum *Onda*, considerando que estava, assim, a alcançar a coesão do ato de ler em voz alta aos alunos.

sexta-feira, 7 de janeiro de 2011

No início desta manhã, a professora começou por continuar a corrigir os trabalhos de casa que tinham sido propostos para as férias de natal.

Na segunda parte da manhã, a docente distribuiu uma ficha de matemática sobre frações que visava apenas a resolução de situações problemáticas. Após terem concluído as atividades propostas, estas foram corrigidas no quadro pelos alunos.

inferências e fundamentação teórica

Ao propor aos alunos que se dirigissem ao quadro para corrigir os exercícios propostos para trabalho de casa, a professora procurou atribuir-lhes uma determinada tarefa que, segundo Ponte e Serrazina (2000, p.112) podem abranger diversos exercícios, situações problemáticas ou jogos. Assim, a tarefa é vista como “um ponto de partida para o desenvolvimento da sua actividade matemática”. De acordo com os mesmos autores, as tarefas propostas pelo docente deverão ser do interesse do aluno e apelar a conhecimentos previamente adquiridos. Desta forma, a atividade realizada estará contextualizada de maneira a ser interpretada pelo aluno e, até mesmo, originar outras atividades “conforme a disposição deste e o ambiente de aprendizagem da sala de aula”. Assim sendo, parte da atividade realizada pelo aluno, a aprendizagem do mesmo.

segunda-feira, 10 de janeiro de 2011

Esta aula teve início com a continuação da correção das situações problemáticas realizadas no dia anterior.

Seguidamente, a professora pediu aos alunos que abrissem os manuais de História de Portugal para lerem em voz alta e interpretarem alguns textos.

inferências e fundamentação teórica

Tanto para o Ensino Básico como para o Secundário, a leitura em voz alta é deveras importante, contudo, como afirma Jean (1999, pp. 120-123), esta atividade ou prática “só têm sentido para as crianças, os adolescentes, os adultos que já sabem ler correctamente”. Porém, tal só se torna possível, se nos últimos três anos do 1.º Ciclo existir um treino de leitura progressivo. Como refere o mesmo autor, parte do professor, que deverá deter capacidades leitoras, diversificar as “sessões de leituras oralizadas «magistrais»”. Assim, a criança poderá distinguir as dicções a recorrer se estiver diante um texto poético, informativo ou de estudo, como é o caso do manual de História de Portugal.

Contemporaneamente, o ensino da História deixou de se reger pela simples facilitação de dados cronológicos ou biográficos para que os alunos os memorizassem, para se tornar na aprendizagem ativa, desenvolvendo a pedagogia da descoberta e a pesquisa do aluno na elaboração dos conhecimentos a adquirir. Proença (1990, p. 56) realça o facto de o pensamento e ação dos professores ter-se alterado, baseando-se nos novos princípios psicopedagógicos, a autora refere que “devemos fazer um ensino adaptado aos interesses dos alunos que simultaneamente lhes permita desenvolver as suas capacidades”. Esta máxima, segundo a mesma autora, “conduz-nos ao ensino de uma História inteligível, conceptual, em que o aluno manipula os dados, compara, aprecia, formula hipóteses e procura conclusões”. Assim, a criança poderá aprender como se faz a História, mas penso que alguns aspetos não foram desenvolvidos com este trabalho.

terça-feira, 11 de janeiro de 2011

A docente deu início à aula com resoluções de exercícios de matemática: operações, com números decimais, em representações gráficas e equivalências de

frações. Contudo, no decorrer desta atividade, uma criança apresentou bastantes dificuldades e a professora pediu-me que o auxiliasse.

Na área de Língua Portuguesa, a professora solicitou aos alunos que lessem em voz baixa o texto “Pedro Malasartes e as senhoras do manto negro” (parte 2), de João Pedro Mésseder. Estabelecendo diálogo com as crianças, a docente realizou a interpretação do texto referido. Posteriormente, no seguimento da aula, os alunos conjugaram o verbo “decidir” no modo indicativo, em todos os tempos, no modo condicional e no modo imperativo.

inferências e fundamentação teórica

Enquanto estagiária, dirigi-me de imediato à criança, não só para a poder ajudar em qualquer dúvida que surgisse, como também, para enriquecer a minha profissionalização. Ou seja, sendo o significado desta palavra «tornar-se profissional», é a partir dele que passo a citar Altet (2000, p. 27) que nos diz que “a profissionalização culmina numa prática que se apoia numa base de conhecimentos racionais e adapta-se integrando práticas bem sucedidas em situação”, dado que um profissional fornece respostas, adapta-se às questões e ao contexto em que está inserido ou a qualquer outro problema que possa surgir.

sexta-feira, 14 de janeiro de 2011

Durante a primeira parte da manhã, os alunos do 4.º ano de escolaridade resolveram uma prova de aferição de matemática, com o intuito de treinar para a mesma.

Durante o intervalo, alguns técnicos especializados dirigiram-se à sala de aula acompanhados pela professora, para procederem à montagem do quadro interativo. Para que as crianças não ficassem sozinhas, a professora solicitou-nos que nos responsabilizássemos pelo recreio, auxiliando os alunos.

inferências e fundamentação teórica

Quando se fala em recreio entende-se como um lugar de diversão para as crianças ou um determinado tempo para tal. Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa* (2011, p. 1357), a palavra “recreio” define-se como “divertimento; lugar onde as crianças se recreiam; (escola) tempo e/ou lugar destinado às crianças para brincarem, no intervalo das aulas; passatempo; prazer; deleite”. Desta forma, e de acordo com a Direção-Geral da Segurança Social (1984, pp. 7-8), é necessário que

se tenha em atenção as diferentes etapas de evolução de cada criança e às características de cada faixa etária. Contudo, não nos podemos cingir, somente, à definição estabelecida, mas também, aos objetivos que a mesma referência considera, tais como: “socialização da criança”; “desenvolvimento psicomotor”; “desenvolvimento muscular”; “desenvolvimento do sentido de grupo”.

segunda-feira, 17 de janeiro de 2011

Para iniciar a aula, a professora começou por fazer a correção dos trabalhos de casa. De seguida distribuiu pelos alunos uma ficha de resolução de situações problemáticas que abordavam a divisão, combinações, o conceito de quádruplo e metade e, ainda, áreas. Para terminar, a docente efetuou a correção da ficha, em conjunto com a turma.

Na aula de Língua Portuguesa, a professora fez a leitura do texto “A carta misteriosa” (parte 1) de Isabel Stilwell e propôs uma atividade de expressão escrita sobre a carta.

inferências e fundamentação teórica

Na resolução da ficha de situações problemáticas é necessário, segundo Pólya (1975) citado por Ponte e Serrazina (2000, p. 53), “compreender o problema; conceber um plano de resolução; executar o plano; reflectir sobre o trabalho realizado”. Porém, não basta descobrir a solução do problema, mas também, verificar a existência de algum erro e se a referida solução está correta. A professora da turma procurou realizar a correção em conjunto com a turma, e tentou seguir alguns passos defendidos por Pólya, para a resolução de problemas.

terça-feira, 18 de janeiro de 2011

Esta manhã, como havia sido agendado com a professora da sala, estava destinada à minha aula que visava as três áreas.

Para Língua Portuguesa, comecei por distribuir um excerto de um texto de Sophia de Mello Breyner Andersen, *A fada Oriana* e prossegui com a leitura modelo do

mesmo solicitando, posteriormente, que o lessem em voz alta. A partir do texto apresentado, coloquei questões dirigidas de interpretação. Recorrendo ao quadro interativo, desenvolvi com as crianças exercícios de funcionamento da língua, oralmente, excetuando a análise sintática.

Na temática de Estudo do Meio, foi-me proposto que lecionasse as fases de mudança da água. Para tal, comecei por referi-las e detetar possíveis conceções alternativas mediante uma atividade experimental: através de uma placa de aquecimento e de um recipiente transparente com água, demonstrei o processo de evaporação e condensação (referi, também, locais e ações onde poderão observar estes fenómenos no seu quotidiano); coloquei um cubo de gelo na mão de uma criança de modo a demonstrar o fenómeno de fusão. Por fim, projetei um esquema no quadro interativo que evidenciava as passagens das fases da água cujo preenchimento foi feito através de um jogo pergunta/resposta, prosseguindo com a explicação.

No que respeita à área de Matemática, comecei por rever o conceito de quadrado perfeito fazendo alguns exercícios de exposição oral. Voltei a abordar o conceito de raiz quadrada mediante uma apresentação de *powerpoint*.

Ao terminar, solicitei às crianças que, a partir de quadrados perfeitos por mim indicados, resolvessem a raiz quadrada.

inferências e fundamentação teórica

Ao recorrer ao quadro interativo, procurei integrar a tecnologia num contexto de aprendizagem de forma a criar um ambiente educativo mais rico. Contudo, e como afirma Costa, Peralta e Viseu (2007, p. 112), “não basta [integrá-la] nos contextos de aprendizagem para assegurarmos a melhoria da sua qualidade”. A tecnologia deverá ser colocada “ao serviço da construção activa de conhecimentos” para que o conhecimento se integre numa prática de novas experiências; deverá “proporcionar uma aprendizagem significativa” de modo a relacionar os conhecimentos já adquiridos com as novas experiências; e visto que a aprendizagem não se concretiza de forma segmentada nem isoladamente, dever-se-á “concretizar a importância dos contextos sociais de interacção”.

Aquando da leção das fases da água, procurei detetar conceções alternativas por parte das crianças. De acordo com Cachapuz (1995) citado por Martins et al. (2006, pp. 28-29), conceções alternativas designam-se como:

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.

Contudo, para além de poderem ser detetadas neste tipo de situação, escolar, poderão ter também origem sensorial ou cultural.

sexta-feira, 21 de janeiro de 2011

Esta manhã de estágio foi destinada à aula de manhã inteira do Ricardo.

Na área de Língua Portuguesa, distribuiu um texto alusivo ao ciclo da água, realizou questões de interpretação e fez análise gramatical.

No que concerne à aula de Estudo do Meio, o tema lecionado foi o ciclo da água. Em todo o decorrer da aula, o Ricardo recorreu ao texto trabalhado na aula de Língua Portuguesa para que as crianças pudessem completar um esquema distribuído a todos, com base na interpretação realizada.

Quanto à aula de Matemática, utilizou um vídeo para demonstrar e explicar como se elabora a área do círculo. Posteriormente, realizou situações problemáticas sobre o tema abordado.

inferências e fundamentação teórica

Na aula da Língua Portuguesa ao abordar um texto alusivo ao ciclo da água, sendo ele o tema de Estudo do Meio a ser lecionado, o Ricardo utilizou interdisciplinaridade que, segundo Maingain e Dufour (2002, p. 25) é um termo utilizado frequentemente “para abarcar uma gama de práticas na realidade diferenciadas. No entanto, elas têm em comum a colocação em rede de saberes e de competências provenientes de diferentes campos disciplinares”.

O colega tentou ir ao encontro de Grosso (2004, p. 139) resume dizendo:

se desenharmos um polígono regular com um número de lados muito grande, verificaremos que esse polígono se aproximará muito de um círculo, tanto mais quanto maior for o número de lados. Diz-se que, quando o número de lados se torna infinitamente grande, o polígono converge para o círculo, o apótema converge para o perímetro do círculo e a área do polígono converge para a área do círculo. Consequentemente, pegando na regra para o cálculo da área do polígono regular e efectuando as transformações devidas à convergência para o círculo, obtém-se a regra para o cálculo da área do círculo”.

Desta forma, o Ricardo conseguiu explicar aos alunos como se calcula a área do círculo.

segunda-feira, 24 de janeiro de 2011

Neste dia, a professora introduziu o presente do Modo Conjuntivo apresentando aos alunos uma ficha informativa sobre o mesmo. A ficha continha três frases lacunares para relembrar os Modos Verbais anteriormente aprendidos e, ainda, algumas palavras-chave que facilitam a identificação do tempo verbal do modo a lecionar. Em conjunto com a turma, realizou algumas conjugações de verbos e, posteriormente, solicitou aos alunos que o fizessem sem ajuda.

Na segunda parte da manhã, a docente concluiu uma atividade que intitulou de “Missão: eu domino a divisão!”. Esta tarefa consistia em atribuir aos alunos algumas operações de dividir e pressupor a sua resolução no mínimo tempo possível. Sempre que alguma criança a terminava, tinha autorização para auxiliar um colega com dificuldades, dando-lhe algumas pistas para a concretização.

inferências e fundamentação teórica

Ao realizar a atividade relatada anteriormente, a professora tentou cativar os alunos para uma área que, atualmente, é encarada com muitas dificuldades pelas crianças. Os resultados das provas de aferição do 4.º ano de escolaridade, nomeadamente do ano 2000, como refere Serrazina (2002, p. 10), revelam que os resultados obtidos na resolução de problemas ficam muito aquém dos relativos aos procedimentos. A mesma autora indica que “não basta mudar os currículos, publicar materiais de apoio, etc.” para que esta situação se altere. É necessário que o professor intervenha de acordo com “as suas concepções e crenças” na organização e promoção da aprendizagem da matemática. O seu papel na criação do ambiente motivador de sala de aula é fulcral para que seja, de facto, efetuada a aprendizagem.

terça-feira, 25 de janeiro de 2011

Para este dia, foi-me proposto que introduzisse o futuro do modo Conjuntivo, no que se refere à área de Língua Portuguesa. Para matemática pretendia-se que abordasse o volume e em História de Portugal, o rei D. Filipe II.

Quanto à área de língua portuguesa, foi-me proposto introduzir o futuro do modo conjuntivo. Para tal, distribuí pela turma uma ficha informativa que explicava como se conjugam os verbos no tempo e modo referidos. No quadro interativo

coloquei alguns verbos por conjugar e solicitei a diversos alunos que se dirigissem ao quadro para realizar a tarefa. Para consolidar o tema, elaborei com a turma uma atividade lúdica/jogo intitulado “Teia”: dispus de um novelo de lã que entreguei a um aluno; a essa criança atribuí um verbo para que construísse uma frase conjugando-o no futuro do modo conjuntivo. Depois de o fazer, o aluno atirou o novelo a outro colega. O procedimento repetiu-se até a aula terminar.

No que concerne à aula de Matemática, comecei por distribuir por todos os alunos um saco cheio de cubos de esferovite. Desta forma, em diálogo com a turma, foi possível relembrar o conceito de sólido geométrico, faces, vértices e arestas. Através da tridimensionalidade, expliquei a noção de volume. Recorrendo ao material facultado, solicitei aos alunos que construíssem a figura por mim elaborada e, de seguida, que o fizessem de outra forma, de modo a manter o mesmo volume inicial. Assim, foi também possível, rever o conceito de equivalência. Pretendia que, após consolidada a noção de volume e apresentadas as suas unidades, realizassem algumas conversões. Para isso, distribuí algarismos móveis para o concretizarem.

No âmbito da área de História de Portugal, usei um traje da época de D. Filipe II para poder representá-lo. Disfarçando-me da personagem e assumindo-me como tal, em conversa com a turma, contei a vida, história e feitos do rei.

Por fim, distribuí um crucigrama cujo seu preenchimento tinha como base as informações transmitidas no decorrer da aula.

inferências e fundamentação teórica

Segundo Luckesi (1998) citado por Maluf (2007, p. 22), a atividade lúdica “é a acção que pode propiciar a plenitude da experiência, por isso proporciona prazer ao ser humano, seja como exercício, como jogo simbólico ou como jogo de regras”. Foi neste sentido que optei por realizar o jogo da «teia», de forma a fomentar interesse, motivação e promover a aprendizagem.

Com este tipo de atividade, a criança torna-se mais participativa, o ambiente de sala de aula mais aprazível e as relações estabelecidas entre professor/aluno ou aluno/aluno vinculam-se. Como refere Dohme (2008, p. 12), “[é] o aluno participando da própria descoberta do conhecimento”, ou seja, a sua participação torna-se ativa e a criança deixa de ser um elemento passivo podendo, por isso, colocar-se no centro da acção e, assim, pesquisar, investigar e aplicar os seus conhecimentos de uma forma lúdica.

Procurando ir ao encontro das palavras de Félix (1998, pp.50-53) que dizem que os recursos materiais utilizados nas aulas de História são cada vez mais opostos

ao ensino tradicional mas, no entanto, mais diversificados e que “acompanham não só a evolução «do que se aprende» como a do “como se aprende”.

Ao optar por uma lecionação do tema através de uma dramatização, tentei conduzir a turma ao mais perto possível do meio «real» e utilizar uma metodologia diferenciada. Isto é, como indica o mesmo autor, “[o] recurso ao Meio, como instrumento para a aquisição do conhecimento histórico, tem uma dupla função: ilustração de conhecimentos (...) e a interacção com o património cultural”. Assim, o gosto e a simpatia por esta área serão fomentados.

sexta-feira, 28 de janeiro de 2011

Esta manhã de estágio destinava-se às aulas do Ricardo: Língua Portuguesa (Pretérito Imperfeito do modo Conjuntivo); Estudo do Meio (rei D. Filipe III).

Para lecionar o tema de Língua Portuguesa, distribuiu pela turma uma ficha informativa que explicava como se conjugam os verbos no tempo e modo referidos. Posteriormente, realizou alguns exercícios oralmente.

No que respeita à aula de Estudo do Meio, o Ricardo optou por fazer uma pequena encenação, vestindo-se de acordo com a época histórica em que viveu o rei referido.

inferências e fundamentação teórica

Como refere o Ministério da Educação (2006, p. 165), no Bloco de Funcionamento da Língua – análise e reflexão do 4.º ano, um dos objetivos a atingir é “[a]plicar as formas do Presente, Presente-Futuro, Futuro e Pretérito Perfeito do Indicativo de verbos regulares e dos verbos irregulares (ser, estar, ter)”. Contudo, a turma em questão, para além de já ter conhecimento e prática destes tempos e modo, também já conhece o modo Conjuntivo no Futuro e Presente, apesar de serem conteúdos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao adotar a estratégia referida para a aula de História, o Ricardo procurou criar uma aula ativa que pressupõe que o papel do professor é secundário. Contudo, segundo Fabregat e Fabregat (1989, p. 16), neste tipo de aula o professor é “a alma motora do trabalho, já que é quem na realidade incita, dinamiza e organiza a curiosidade que o tema desperta” procurando estimular e organizar os alunos para a prática.

segunda-feira, 31 de janeiro de 2011

No início da manhã, a professora Filipa começou por corrigir os trabalhos de casa solicitados no dia anterior. Terminada a tarefa, solicitou ao meu colega de estágio que procedesse com a consolidação da matéria abordada do dia anterior: conjugação de verbos no pretérito imperfeito do modo conjuntivo. Ele recorreu ao poema tratado na véspera, recolhendo diversos verbos e pediu aos alunos que os conjugassem, fazendo-se valer de uma palavra-chave como auxiliadora da conjugação.

inferências e fundamentação teórica

Para além dos trabalhos de casa terem um papel muito importante no estabelecimento de relação/comunicação entre a escola e os pais, tal como já referi em inferências anteriores, coloca-se muitas vezes a questão se estas tarefas terão de ser feitas na íntegra. Vatterott (2009, p. 125) afirma que “it’s not about finishing the work; it’s about demonstrating learning”. Ou seja, a professora titular, ao solicitar trabalhos para casa e, posteriormente, corrigi-los em contexto de sala de aula, procura somente desenvolver com maior êxito a aprendizagem das crianças.

Apesar ter sido lecionada e exercitada a conjugação de verbos no modo Conjuntivo em todos os tempos possíveis, faz parte do Programa de Língua Portuguesa do 4.º ano (2006, p. 165), apenas um item que refere a aplicação das formas “do Presente, Presente-Futuro, Futuro e Pretérito Perfeito do Indicativo”. No entanto, considero viável e oportuno, dado que as crianças já dominavam os itens propostos pelo Ministério da Educação no que respeita ao Funcionamento da Língua do 4.º ano.

terça-feira, 1 de fevereiro de 2011

Como havia sido acordado, previamente, com a professora cooperante, este dia destinou-se a uma aula extra de matemática que consistia na relação das unidades de medida de capacidade com as unidades de medida de volume.

Para iniciar, distribuí por todos os alunos um conjunto de cubos de esferovite e solicitei que elaborassem as construções que quisessem, de forma a relacioná-las umas com as outras, demonstrando a noção de equivalência. De seguida, mediante um recipiente cúbico transparente com 1dm^3 de volume e um jarro com 1 litro de água,

exemplifiquei a sua relação. Após concluída a demonstração, projetei no quadro interativo um esquema com todas as unidades de medida de volume e a sua correspondência com as unidades de medida de capacidade. Para concluir, propus à turma a resolução de uma situação problemática que pretendia a conversão de unidades de medida de volume para unidades de medida de capacidade.

No final da manhã os alunos dirigiram-se ao ginásio do jardim-escola para assistirem a um espetáculo musical na presença do grupo “Flor de Lis”.

inferências e fundamentação teórica

Como já referi no início deste relatório, a prática pedagógica é muito importante para que um futuro professor possa relacionar as teorias aprendidas durante a sua formação com a pedagogia.

O mesmo se passa com o ensino da matemática: não basta saber aplicá-la, mas também, saber como funciona a sua relação com a pedagogia em sala de aula.

Quando propus à professora cooperante dar mais uma aula de matemática, procurei ir ao encontro do que Borralho, Monteiro e Espadeiro (2004, p. 172) afirmam ser de extrema importância: “(...) a actualização profissional ao longo da vida obriga a uma preparação na formação inicial virada para a auto-formação, isto é, para o desenvolvimento de hábitos de trabalho, de reflexão, de procura de informação, da aprendizagem autónoma (...)”, visto que, é durante a vida profissional que o professor refletirá o seu saber adquirido.

sexta-feira, 4 de fevereiro de 2011

Neste dia, a professora leu um texto do livro de apoio de Língua Portuguesa e solicitou às crianças que lessem excertos do mesmo. No decorrer da tarefa, a docente deparou-se com dificuldades de leitura por parte de duas crianças.

inferências e fundamentação teórica

Procurando conhecer um pouco melhor os alunos desta turma, dirigimo-nos à professora quando nos apercebemos da dificuldade das crianças. Esta referiu-nos que têm dislexia diagnosticada.

Em todo o decorrer do período em que permanecemos com esta turma, a docente procurou sempre minimizar o problema para as crianças, de forma a não destruir a autoestima nem as expectativas que estas têm sobre si próprias.

Para os ajudar, a professora dirigiu-se aos alunos com dislexia e respeitando um dos princípios apontados por Hennigh (2003, p. 35), as “competências de leitura fundamentais, como o som, a letra e o reconhecimento das palavras”. Desta forma, e diariamente, a docente tenta combater a grande dificuldade que as crianças disléxicas apresentam em estabelecer correspondência entre grafema e fonema.

segunda-feira, 7 de fevereiro de 2011

Durante esta manhã, a professora optou por distribuir pela turma uma ficha de resolução de exercícios de matemática. Posteriormente, observou que uma criança estava a chorar. Dirigiu-se ao aluno e, afastando-se dos restantes, procurou entender o que se passava.

inferências e fundamentação teórica

Sendo a afetividade um termo que engloba um misto de sentimentos, podendo ser de dor ou prazer, podem estar relacionados com a dimensão social, moral, entre outras.

Em contexto de sala de aula, como no caso relatado, é desejável que exista uma prática positiva da afetividade. O que de acordo com Maya (2000, p. 20):

(...) pode criar um clima positivo de sala de aula, o qual favorece o sucesso em termos académicos, promove a autoestima de cada jovem e possibilita o desenvolvimento de formas de relacionamento saudável entre pares e para com o professor. A melhoria das relações pessoais do professor com os seus alunos, ao proporcionar um clima de confiança, permite reduzir as tensões, as angústias e os problemas disciplinares dos jovens.

Considerando o ensino como uma atividade interpessoal, onde existe o professor e o aluno, a relação educativa é do mesmo modo uma interação entre pessoas, tomando a relação docente/discente, um ponto de partida para a comunicação do saber, tal como afirma Fernandes (1983), citado por Sêco (1997, p. 60) “Sendo o aluno o principal campo de acção pedagógica do professor, a transmissão do saber abarca um processo de interacção aluno/professor”.

Branco (2000, p. 404), quando se refere à pedagogia não a dissocia da afetividade, dizendo mesmo que, “(...) é necessário que a escola admita que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional”.

terça-feira, 8 de fevereiro de 2011

Para iniciar a aula, a docente facultou à turma uma ficha formativa de Língua Portuguesa que visava a resolução de exercícios gramaticais, previamente abordados ao longo de todo o período. De seguida, reviu as unidades de medida de capacidade realizando conversões para as unidades de medida de volume.

No término da aula, como já havia feito em várias aulas anteriores, e a pedido dos alunos, permitiu que estes se acomodassem da forma que quisessem, para ler um excerto do livro “Pinóquio” de Carlo Collodi.

inferências e fundamentação teórica

Ao longo deste período de aulas, temos vindo a observar a leitura do livro referido por parte da professora e que é ouvido com bastante interesse por parte dos alunos. No entanto, para que seja possível formar um leitor, há que ter desenvolvido uma capacidade sensorial ao texto literário (o que uma criança consegue ter), mas essa capacidade terá de vir a par de, entre outros fatores, uma atividade cognitiva, o domínio do raciocínio lógico e do entendimento conceptual – o que, previsivelmente, uma criança, ao entrar para o ensino básico, não terá. Ademais, conforme afirma Magalhães (2008, p.64), “a formação de um leitor literário integra e culmina a formação do leitor de outros tipos de texto, pois implica que a criança ouça ler e possa manusear o texto literário, mas a par de outros”. Para além de precisar de encontrar oportunidades que a levem a praticar a leitura; de criar hábitos de leitura; de estar motivada para a leitura; de desenvolver a técnica de decifrar/ interpretar textos, a criança, orientada pelo professor, terá de ir desenvolvendo as suas competências literárias.

1.3. 3.ª secção

Período de estágio: de 14 de Fevereiro a 28 de abril

Faixa etária: 6/7 anos

Ano: 1.º ano

Turma: B

Professora cooperante: Isabel

1.3.1. Caracterização da turma

A turma que pretendo caracterizar é constituída por 26 alunos, 13 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Dos vinte e seis alunos, vinte e cinco têm 6 anos (feitos até dezembro) e um, 7 anos.

Os alunos que frequentam o 1º ciclo são os alunos que já frequentaram a Infantil, porque o regulamento desta instituição assim o prevê. Consideram-se, no entanto, algumas exceções, como as transferências de um outro colégio.

Nesta turma 26 alunos frequentam o Jardim Escola desde os 3 anos, nenhum desde os 4 anos e 5 anos.

No quadro 5 está o horário da turma do 1.º ano B.

Quadro 5 – Horário da turma do 1.º ano B

	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª
9h-10h	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa
10h-11h	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa
11h-12h	Matemática	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa	Matemática
12h-13h	Música	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa	Matemática
13h-14h30	Almoço e recreio	Almoço e recreio	Almoço e recreio	Almoço e recreio	Almoço e recreio
14h30-15h30	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Inglês
15h30-16h30	Estudo do Meio	Educação Física	Estudo do Meio	Informática	Expressão Plástica
16h30-17h	Hora do conto	Hora do conto	Hora do conto	Hora do conto	Expressão Plástica

segunda-feira, 14 de fevereiro de 2011

Nesta manhã de estágio, a colega estagiária Raquel deu uma aula assistida pela professora cooperante da sala onde estagia e por uma professora da Prática Pedagógica. Esta aula abrangeu as três áreas distintas do 3.º ano de escolaridade: matemática, língua portuguesa e estudo do meio. Para cada uma delas os temas abordados, respetivamente, foram: a área do triângulo; análise gramatical e interpretação; a folha.

Na área de matemática, a Raquel começou por colocar à disposição um *powerpoint* que pretendia a revisão da noção de triângulo e a sua classificação. Através do mesmo material, demonstrou a base e altura da figura geométrica, apresentou vários triângulos e provou que todos estariam inseridos em quadrados ou retângulos. Desta forma explicou como se elabora a fórmula do cálculo da área do triângulo. Por fim, distribuiu por todos os alunos um triângulo em cartolina e solicitou que calculassem a área do mesmo recorrendo à fórmula aprendida.

No que respeita à área de língua portuguesa, a estagiária iniciou a aula pedindo a um aluno que a ajudasse a distribuir pela turma o texto “Pedra de Hera” de António Mota. Prosseguiu com a leitura modelo e solicitou a alguns alunos que lessem excertos do texto. Através de questões dirigidas e mediante algumas palavras presentes no texto, a Raquel realizou a análise morfológica das mesmas. Depois de ter escrito no quadro interativo uma frase referente à história, a minha colega pediu a um aluno que se dirigisse ao quadro e efetuasse a análise sintática da mesma. Desta forma, a estagiária estabeleceu ligação com a área de estudo do meio, para a qual começou por mostrar as formas das folhas que podem fazer parte do caule. Para apresentar à turma as partes constituintes da folha, optou por mostrar uma. Para terminar, distribuiu por cada par de alunos uma folha para que, a partir dela, pudessem explorar os conteúdos abordados.

inferências e fundamentação teórica

Apesar de a Raquel ter abordado a fórmula da área de triângulos no 3.º ano do 1.º Ciclo, este conteúdo não faz parte do Programa de Matemática do ano referido, mas sim no do 5.º ano de escolaridade. Segundo o Ministério da Educação (recuperado a 26 de setembro de 2011), um dos objetivos propostos para Matemática no 5.º ano é “calcular a área de figuras planas simples, decomponíveis em retângulos e em quadrados”. Contudo, ela optou por recorrer à metodologia aplicada para que as crianças melhor compreendessem a fórmula do cálculo da área de um triângulo.

No que respeita ao conteúdo lecionado na área de Estudo do Meio, este já faz parte do Programa do 3.º ano de escolaridade, sendo que o Ministério da Educação (2006, p. 123) estabelece como objetivo “Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios tais como: cor da flor, forma da folha, folha caduca ou persistente, forma da raiz, plantas comestíveis e não comestíveis...(constituição de um herbário)”.

terça-feira, 15 de fevereiro de 2011

Neste dia, a turma começou por ler individualmente com a nossa ajuda e da professora titular. Posteriormente, solicitou aos alunos que elaborassem alguns trabalhos manuais em que teriam de rasgar papéis coloridos e colar num desenho, previamente elaborado.

inferências e fundamentação teórica

De acordo com o Programa de Expressão Plástica do 1.º ano do Ensino Básico, segundo o Ministério da Educação (2006, p. 101), a atividade relatada (recorte e colagem), pretende explorar o que é possível realizar com diferentes materiais: “rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando...”; e “fazer composições colando (...)”.

Contudo, e não é demais referenciar que a criança deverá, nesta faixa etária, desenvolver as suas capacidades expressivas através de diferentes métodos e materiais. De acordo com o mesmo autor, “essas actividades poderão partir das solicitações e interesses dos alunos ou de propostas do professor”, sendo que deverão estar sempre associadas a trabalhos individuais ou coletivos.

sexta-feira, 18 de fevereiro de 2011

No início da manhã, a professora distribuiu pelos alunos uma ficha de resolução de exercícios de matemática. Pediu-nos que os auxiliássemos nas dúvidas que surgissem. As crianças não conseguiram fazer diversas contagens de números. Recorremos ao uso das palhinhas para o efetuar.

inferências e fundamentação teórica

Apesar de as crianças adquirirem o sentido de número na idade pré-escolar, nesta turma de 1.º ano do Ensino Básico, deparámo-nos com bastantes dificuldades por parte dos alunos, como foi relatado. Como diz Caldeira (2009, pp. 331-332), “[n]os primeiros anos, o desenvolvimento das crianças, relativamente aos números e à numeração, à representação e comparação de quantidades (...) é enorme”. De forma a contornar os obstáculos que surgiram, recorreremos ao material disponível na sala de aula – palhinhas – que se tornou um agente muito facilitador da aprendizagem, pelo que a diferenciação de estratégias foi também um fator primordial. Como afirma a mesma autora, “[a]s crianças podem com as palhinhas, «recitar» a sequência de contagem”.

segunda-feira, 14 de março de 2011

A professora iniciou a aula por acompanhar um aluno na leitura de um texto que, previamente, pediu aos pais para a prepararem, visto que a criança apresentava muitas dificuldades.

Após concluída a tarefa, a docente distribuiu uma ficha de trabalho de expressão escrita, na qual os alunos tinham de escolher características que definissem um monstro. No final, reuniram-se as escolhas da turma e elaborou-se um texto.

Depois do intervalo, a professora Isabel deu a cada criança um Geoplano para fazer a revisão das linhas.

inferências e fundamentação teórica

A professora ao enviar um trabalho de casa a realizar com a ajuda dos pais, pressupõe um envolvimento dos mesmos, muitas vezes chamado de envolvimento parental. Segundo Davies (1989) citado por Simões (2006, p. 34), este conceito é definido como “todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos em casa, na comunidade ou na escola” no que respeita a qualquer tipo de interação entre a escola e a família.

Ao recorrer ao material estruturado *Geoplano*, pretendeu-se que houvesse reconhecimento de figuras geométricas, permitindo estabelecer relações de

lateralidade que, segundo Alsina (2004, p. 70), desenvolve o conceito de espaço usando “sistemas de coordenadas” ou seja, a distância ou a posição.

Tal como afirmam Matos e Serrazina (1988) citados por Caldeira (2009, p. 410), “ a formação de conceitos pertence à essência da aprendizagem da Matemática e ela tem de ser fundamentalmente baseada na experiência”. A aprendizagem deverá sempre começar na consciencialização do concreto e só depois no abstrato. Os materiais manipulativos são um auxílio para essa transição. Com o Geoplano, as crianças deverão ser estimuladas à exploração do espaço que as rodeia e “procurar exemplos físicos de relações geométricas no mundo físico” (*idem, ibidem*). Este tipo de material apresenta diversos pontos de interesse pedagógico. Caldeira (2009, p. 412) indica-os:

familiarizar as crianças com diferentes tipos de polígonos mediante impregnação multisensorial; representar figuras geométricas observadas no meio envolvente; estimular a construção de um mesmo tipo de figura, variando a sua disposição no espaço; desenvolver o sentido de simetria; treinar a colocação de figuras através de referências orais; fazer labirintos; fazer itinerários; orientação e localização de pontos numa recta, segundo coordenadas lineares e localização de pontos no plano; calcular perímetros; calcular áreas; construção de figuras equivalentes; composição e decomposição de figuras.

Assim sendo, “a capacidade de coordenar a visão com os movimentos do corpo e a percepção figurafundo” , denominada de coordenação visual-motora deverá ser desenvolvida mediante as atividades que o *Geoplano* permite (*idem*, p. 409).

terça-feira, 15 de março de 2011

Durante esta manhã, os pais dos alunos estiveram presentes para assistir às rotinas das crianças num dia de aulas.

A professora Isabel começou por contar a fábula “A lebre e a tartaruga” e pediu aos alunos que depois de ouvirem a história, utilizando as peças do Tangram, construíssem as figuras das duas personagens.

Depois do intervalo, a docente prosseguiu com a realização de duas situações problemáticas com a subtração e a adição.

inferências e fundamentação teórica

Segundo Santos (2007, p. 101), vários estudos e a legislação em vigor defendem que a escola e o meio familiar e social do aluno devem aproximar-se, para que exista maior desenvolvimento de competências, conhecimentos, capacidades e aptidões do mesmo. Fernandes (2001), citado por Santos (2007, p.101), afirma, ainda que, “as atitudes de autonomia pessoal e de solidariedade” poderão dar resposta à “literacia emocional”. Desta forma, a presença dos pais na escola para assistirem a um dia de rotina dos seus filhos é vista como uma colaboração, conhecimento e participação no desenvolvimento do projeto educativo. Zabalza (2000, p. 33) diz, ainda, que é espectável da comunidade em que está inserida a criança, mediações e troca de influências de forma a dinamizar socialmente e culturalmente, “representando a escola uma agência cultural à disposição”.

Aquando da utilização do Tangram na área de Matemática, a docente promoveu o seu ensino de uma forma lúdica, possibilitando aos alunos uma melhor aprendizagem. Segundo Alsina (2004, p. 82), este material lúdico-manipulativo permite aprofundar:

a análise de diferentes formas geométricas, tanto no que se refere às suas propriedades (lados formados por linhas rectas ou curvas, número de lados de cada figura, etc.), como nas relações que se podem estabelecer entre as diferentes figuras (composição e decomposição de figuras, etc.).

Caldeira (2009, pp. 398-399) afirma que o material acima descrito é utilizado pelos docentes do ensino básico aquando de uma sensibilização para a pré-geometria. O Tangram ajuda “a desenvolver as inteligências lógico-matemática, espacial e intrapessoal” permitindo realizar atividades do foro manipulativo, compondo diversas figuras, transformando peças e saber distinguir o todo das partes.

sexta-feira, 18 de março de 2011

Esta manhã estava destinada à aula do Ricardo, que visava os antónimos (Língua Portuguesa), frações (Matemática) e os movimentos de rotação e translação da terra (Estudo do Meio).

Para lecionar os antónimos, optou por realizar um jogo em que metade da turma tinha cartões com frases antónimas às da outra metade; após a leitura das frases, os alunos teriam de descobrir se a frase que tinham em sua posse era a antónima.

No que respeita à aula de Matemática, distribuiu pelos alunos uma caixa do 5.º Dom de Fröebel e, explorando as peças, questionou os alunos quanto à unidade, à metade e à quarta parte. Por fim, realizou uma situação problemática.

Na área de Estudo do Meio, apresentou um pequeno vídeo sobre os movimentos da Terra e, simultaneamente, explicou em que consistiam. Com a ajuda de uma maquete, referiu como aconteciam a sucessão dos dias e das noites e, ainda, como surge o ano bissexto. Contudo, dada a indisciplina que se instalou na turma, o Ricardo optou por parar a aula e chamou alguns meninos, um a um, ao quadro para explicarem a matéria dada. Verificou-se que nenhum soube fazê-lo. Dada a situação, conversou com os alunos acerca do seu comportamento e postura a adotar em sala de aula.

inferências e fundamentação teórica

Sendo o jogo um fenómeno incapaz de se dissociar do Homem e da sua ação como indivíduo, a estratégia que o Ricardo adotou para que a aprendizagem dos sinónimos fosse bem conseguida tornou-se muito pertinente. Na opinião de Neto (1997, p. 6), o jogo enquanto fator interveniente do desenvolvimento da criança e observação e ponderação do seu quotidiano “é uma das tarefas mais importantes na Sociedade Moderna”.

Ao adotar uma estratégia de comportamento perante a indisciplina dos alunos, o estagiário, segundo Domingues (1995, p. 15), desenvolveu um “controlo disciplinar situacional ou operativo”, ou seja, procurou resolver e superar momentos de “conflitos concretos” que perturbaram o decorrer da aula e a postura do professor e da turma, tentando que não fosse algo apenas imediato mas que se prolongasse para o restante tempo letivo, abrangendo não só as suas aulas futuras como também as minhas e as da professora. A este tipo de controlo, Domingues (1995, p. 15) designa-o de “projectivo”.

segunda-feira, 21 de março de 2011

Neste dia, estava agendada a reunião de Prática Pedagógica no museu da Escola Superior de Educação João de Deus.

inferências e fundamentação teórica

Sendo esta reunião de carácter avaliativo, mas formativo, há que ter em conta que as competências profissionais só serão atingidas se existir a teoria e a sua *praxis*. Roldão (2005, p. 12) afirma que, quer “[a]s perspectivas da formação em contexto (...) quer [a] dimensão reflexiva como vector da formação e do saber profissional específico do professor, enquanto prático reflexivo”, são de extrema relevância para a sua formação profissional.

Seiça (2003, pp. 81-82) é ainda mais assertiva quando aponta os princípios destacados pelo programa de formação de professores, que não foram nem deverão ser nunca esquecidos aquando das reuniões de Prática Pedagógica: i) “Encorajamento da reflexão crítica (...) sobre as concepções sociais e educacionais envolvidas nas suas práticas”; ii) “estimulação do crescimento pessoal, intelectual e profissional”; iii) “aprendizagem personalizada, de modo a que os formandos, a cada momento do processo formativo, tenham plena consciência da sua evolução”.

terça-feira, 22 de março de 2011

Na primeira parte da manhã, todas as turmas do 1.º Ciclo realizaram uma ficha sumativa de Matemática.

Dada por terminada a prova, o Ricardo foi surpreendido por uma professora da Prática Pedagógica que lhe pediu para fazer um jogo de “caça ao erro”, recorrendo à Cartilha Maternal.

No fim da manhã, reunimo-nos com todos os professores para a discussão das aulas surpresa decorridas durante a manhã.

inferências e fundamentação teórica

Quando se refere a fichas sumativas, de acordo com Leite e Fernandes (2002, p.26), indubitavelmente, estas representam uma avaliação dos conceitos apreendidos e competências desenvolvidas num período de tempo determinado, seja ele um período letivo, um ciclo ou até mesmo um ano letivo. Segundo Ribeiro (1990) citado por Leite e Fernandes (2002, p.26), a prova acima descrita representa uma perceção final e global de tudo o que se abordou no espaço de tempo proposto. Desta forma,

todos os alunos do 1.º Ciclo foram submetidos a uma recolha de informações acerca das aprendizagens e competências da área de Matemática.

Aquando da aula surpresa, prosseguiu-se com uma reunião de professores e estagiários com o intuito de reflexão sobre as aulas. Como diz Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva e Fernandes (2006, p.49), “a formação de professores” consiste numa prática reflexiva que pretende facilitar ao aluno estagiário encarar “o saber e os contextos como objectivos de questionamento e problematização constantes” de forma a conduzi-lo à autonomia e ao seu crescimento enquanto profissional. A levar a cabo este tipo de formação de professores, é possível desenvolver futuros profissionais capazes de identificar erros, explorar melhores estratégias de ensino, de maneira a criar melhorias na ação educativa, ou seja, “formar alunos e cidadãos mais críticos e autónomos”.

sexta-feira, 25 de março de 2011

Por motivos de saúde, neste dia não pude comparecer no estágio.

segunda-feira, 28 de março de 2011

No início da manhã, a professora solicitou a um menino que lesse a lição que, previamente, havia sido preparada em casa. Contudo, a criança recusou-se a ler e a docente dirigiu-se a outro aluno. Em simultâneo, nós ajudávamos outras crianças a ler a lição, recorrendo, sempre que possível, às regras da Cartilha Maternal.

A docente prosseguiu a aula com revisões para a ficha sumativa de Língua Portuguesa.

Após o intervalo, as duas turmas foram para o ginásio para se reunirem com o professor de música. A aula realizou-se com base num jogo de reconhecimento de vozes.

inferências e fundamentação teórica

Como diz Antunes (2008, p. 17), “o professor deveria ser o centro do processo de aprendizagem e, o aluno, apenas um receptor que somente aprendia quando se

sentia apto para repetir as lições que memorizava”. A professora, no momento em que aceita o fato do aluno não querer ler a lição, toma uma atitude de descrença e que não permite à criança evoluir. Quando um futuro professor se encontra em formação e assiste a uma aula de um docente experiente espera, segundo Altet (2000, pp. 53-55), que o professor coloque questões, “aguard[e] as respostas, aceit[e]-as, corrige-as, demonstr[e], expliqu[e], d[ê] instruções, confront[e], orient[e]...”. Contudo, ao tomar esta atitude, a docente vai contra com o que se entende por “acção pedagógica do professor em sala de aula” que, o mesmo autor acima citado descreve:

produz informação; dá exemplos; dá explicações; faz perguntas (compreensão; tipo perguntas fechadas); controla, aceita as respostas; reformula, reorganiza as respostas; utiliza as aquisições anteriores, combina as informações;(…) solicita, incita; explicita, repete; explora os contributos dos alunos (...).

Qualquer ato pedagógico se desenrola com a finalidade de atingir os objetivos e em função das estratégias que o docente delimitou. Já Postic (1971) citado por Altet (2000, p. 54) define ato pedagógico como sendo uma qualquer intervenção por parte do professor a fim de “estabelecer a comunicação com os alunos para transmitir a mensagem” ou ainda de disciplinar as atividades.

terça-feira, 29 de março de 2011

No início da manhã, a mãe de um aluno entrou na sala de aula a discutir com a professora porque, no dia anterior, depois das 17 horas, o seu filho foi agredido por outra criança.

Posteriormente, decorreu-se a prova de Língua Portuguesa.

inferências e fundamentação teórica

Aquando de uma participação ativa dos pais na Escola, a ligação que se estabelece entre as atividades e os comportamentos da Família e da Escola poder-se-á repercutir de diferentes formas. Sendo que a escola representa um papel importantíssimo na vida diária da criança, segundo Reis (2008, p. 62), muitas vezes o sucesso escolar corresponde “à caracterização ou à frustração das expectativas que as famílias formulam para os seus filhos”. A atitude por parte da mãe de um aluno, acima descrita, foi um ato de preocupação que, como diz a mesma autora, resulta de uma esperança de que a escola discipline as crianças, enquanto seus filhos, “sem os

anular e os instrua sem os privar da sua infância”. Assim sendo, os pais depositam nos professores um sentimento de confiança e de desconfiança. Perrenoud e Montandon (1987) citados por Diogo (1998) citado por Reis (2008, p. 62), concluem que a construção de um diálogo entre os pais e a escola não é feita “numa base de igualdade”.

sexta-feira, 1 de abril de 2011

Neste dia não compareci na Prática Pedagógica por motivos de saúde.

segunda-feira, 4 de abril de 2011

Na primeira metade da manhã, a professora entregou uma ficha de expressão escrita de emprego de: -nh, -lh, -ch. A ficha consistia num labirinto em que um coelho, uma minhoca e um chimpanzé teriam de encontrar o caminho até ao alimento, percorrendo as casas que continham palavras com – lh, - nh, -ch.

Depois do intervalo, a docente distribuiu pela turma uma caixa de Calculadores Multibásicos e pediu, posteriormente, que representassem treze unidades.

inferências e fundamentação teórica

Sendo que o exercício acima relatado pretende introduzir a aprendizagem da ortografia é necessário referir que se trata da utilização dos símbolos num sistema de escrita. Condemarín e Chadwick (1987, p. 170) afirmam que «boa ortografia» “é uma expressão que significa reproduzir com precisão e em ordem apropriada as letras que compõem a palavra”, por isso, através da ficha ortográfica “supõe que a criança tenha desenvolvido sua capacidade de discriminação, memória visual e auditiva, domínio das sequências, análise e síntese”.

Numa fase inicial em que as crianças aprendem a ler e a escrever, há que primeiramente ter o domínio do código antes de produzirem textos. Para tal, a professora Isabel optou por criar uma ficha que tratava a compreensão da utilização dos sons e grafemas acima descritos. Segundo Pereira e Azevedo (2005, p. 23), a dificuldade das crianças em reconhecer o domínio do código passa por uma relação

fonema/grafema que não foi adquirida nem compreendida, logo não são capazes de escrever. O aluno tem de ter em primeiro lugar a noção de palavra, frase, parágrafo, texto, fonemas, letras, para que passe à codificação. Neste sentido, a atividade proposta pela docente promove e elucida a criança para o conhecimento da letra e do fonema.

Na Matemática, nenhum aluno conseguiu representar corretamente a leitura desse número.

terça-feira, 5 de abril de 2011

Depois de ter pedido à professora da sala, no dia anterior, para dar aula de Calculadores Multibásicos, a minha colega de estágio Filipa Martins realizou somas e subtrações através de uma situação problemática.

Após o intervalo, algumas colegas que estagiavam noutras salas chamaram-nos para irmos assistir a uma aula surpresa da Mariana Schreck, na sala do 4.º ano A, sobre divisão com quatro algarismos no dividendo e três no divisor.

Mais tarde, reunimo-nos com todas as professoras para discutir as aulas surpresas ocorridas durante a manhã.

inferências e fundamentação teórica

A Filipa, ao lecionar uma aula de Calculadores Multibásicos, afastou-se da utilização de suportes escritos como fonte de conhecimento e recorreu a materiais manipulativos para o fazer. Ao adotar esta metodologia, a minha colega procurou abordar os conteúdos referidos de forma a atingir os objetivos. Segundo Cortezão (2000, p. 19), os materiais deverão ser um recurso a utilizar dado que é expectável que desempenhem uma função mais adequada ao trabalho que se quer concretizar. Com este tipo de material estruturado, torna-se simplificado o trabalho do professor, porque oferece-lhe uma panóplia de indicações precisas.

Pacheco (1995, p. 170) afirma que os alunos estagiários preocupam-se com a planificação da aula para que esta se desenrole como “espelho daquilo que se pretendia que fosse”. Contudo, numa aula surpresa o estagiário não tem qualquer aviso prévio do que vai lecionar e, por conseguinte, nenhum tipo de planificação. Conforme afirma Braga (2004, p.26), a ação de planificar é de extrema importância, visto que é a partir dela que o estagiário/professor cria expectativas em relação ao seu desempenho, ao seguimento da aula e aos resultados que dela advêm, mas o facto de

nas aulas surpresas não existir planificação, também exige ao estagiário a adequação de uma metodologia e as capacidades inerentes para a conseguir concretizar.

sexta-feira, 8 de abril de 2011

Neste dia, pedi à professora para fazer um ditado de uma frase do manual.

Depois do intervalo, a professora precisou de se ausentar por momentos para ir fotocopiar as avaliações da turma e solicitou-me que ficasse com os alunos enquanto estes pintavam envelopes. À medida que iam terminando a pintura, permiti que fizessem desenhos livres. Os alunos pediram-me para mudarem de lugares. Para que tal fosse possível, a disciplina dentro da sala de aula teria de ser cumprida, por isso, adotei a estratégia de contar por ordem decrescente, de 10 para 0.

inferências e fundamentação teórica

No momento em que pensei criar uma estratégia de controlo de disciplina, tive em conta o que a investigação de Hargreaves (1979) e de Fontana (1985), citados por Carita e Fernandes (1997, p.99), afirmam: se um professor for demasiado permissivo, em que não cria barreiras que separem o que é apropriado com o processo de ensino-aprendizagem, os alunos não aceitam as normas. Segundo os mesmos autores, cabe ao professor “determinar [de acordo com o papel de instrução e conservação da disciplina] não só o que é a disciplina na aula, mais ainda como proceder para conseguir a sua manutenção”, ou seja, compete-lhe decidir que estratégias utilizar e definir quais os meios ou recursos para que as regras sejam seguidas.

segunda-feira, 11 de abril de 2011

Neste dia iniciou-se a época de Roulement, dado que o 2.º Período se deu como terminado.

Nós e as estagiárias do 1.º ano A juntámo-nos da sala de aula dessa turma e, após solicitado pela professora, cortámos e plastificámos letras móveis, enquanto os alunos que estavam presentes jogavam PlayStation ou outro tipo de jogos. Esta atividade repetiu-se pelo resto da semana.

inferências e fundamentação teórica

Durante o período de Roulement, pretende-se que as crianças realizem atividades lúdicas. De acordo com Neto (1997, p. 13), nos tempos de hoje, a gestão dos tempos livres é cada vez mais dificultada, sendo que, por esse motivo, no grande meio urbano, existam progressivamente mais instituições especializadas à ocupação desses tempos livres das crianças. Pais e educadores assumem que o “lazer como jogo”, atividades divertidas, sejam elas de cariz desportivo ou artístico, são “boas alternativas ao jogo livre e espontâneo”.

Ao construir letras móveis, pressupõe-se que serão utilizadas como material didático no ensino de qualquer área. Hynes citado por Ribeiro (1995, p. 9) afirma que o uso dos materiais didáticos e manipuláveis são um meio fundamental para a passagem do concreto para o abstrato. Já Piaget (1953) citado pelo mesmo autor, refere que as crianças com idades compreendidas entre os seis e os doze anos situam-se na fase do concreto e, como tal, são apenas capazes de “ter um pensamento lógico elementar”, ou seja, conseguem raciocinar com base num objeto, numa coisa que experimentem, não sendo capacitadas de o fazer sobre algo abstrato. Por isso, a manipulação de materiais possibilita uma representação “melhor das ideias abstractas”. Piaget, considera os materiais “importantes (...) para o desenvolvimento cognitivo das crianças”.

terça-feira, 26 de abril de 2011

Dado que, por motivos de saúde, não me foi possível dar as aulas de manhã inteira no período previsto, optei por, durante as minhas férias da páscoa, dirigir-me ao jardim-escola para o fazer.

Esta manhã teve como temas: os anfíbios (Estudo do Meio); sinónimos (Língua Portuguesa); sólidos geométricos (Matemática).

Como estratégia de comportamento, utilizei um conjunto de sapos de diferentes cores, feitos em feltro, e para cada fila atribuí uma escala de cores (verde escuro, verde claro, castanho, amarelo e encarnado) que se ia alterando consoante o comportamento das crianças; se no final da aula, nenhuma fila tivesse atingido a cor encarnada, eu mostraria uma rã real, caso contrário não o faria.

Na área de Matemática, introduzi o tema dos sólidos geométricos, questionando os alunos sobre o seu significado; mostrei alguns sólidos de madeira, de

maneira a explorar as faces, vértices e arestas, e a classificá-los como poliedros ou não poliedros. Para terminar a aula, distribuí planificações de cubos e prismas pentagonais, para que as construíssem. De forma a consolidar a matéria, depois de concluídas as construções dos sólidos referidos, questionei os alunos acerca das características dos mesmos.

Iniciei a aula de Estudo do Meio por contar uma história adaptada de António Torrado, que se intitula “A rã solitária”. Através de uma imagem de uma rã, solicitei aos alunos, mediante questões dirigidas, que indicassem características do animal. Posteriormente, projetei em *powerpoint* um conjunto de imagens dos diferentes tipos de anfíbios; através do qual mencionei diversas características deste grupo de animais: alimentação, locomoção, metamorfose da rã e reprodução. No final da aula, dividi a turma em cinco grupos e encaminhei-os para o salão, para realizar uma atividade que se baseava em organizar o ciclo da metamorfose da rã com bonecos de plástico. Porém, como o comportamento da turma não foi adequado, acabei por não mostrar a rã real.

No que respeita à aula de Língua Portuguesa, para definir o que é um sinónimo, coloquei uma adivinha à turma. A partir da história lida anteriormente, selecionei algumas frases e pedi a vários alunos que as lessem; nelas existiam palavras destacadas que lhes seriam atribuídos sinónimos. Através das construções realizadas na aula de Matemática, os alunos realizaram um jogo que consistia em voltar para cima a face que continha o sinónimo da palavra que eu selecionava, visto que, em cada face dos sólidos estavam escritas várias palavras sinónimas das que eu tinha por sortear.

inferências e fundamentação teórica

O facto de adequar o discurso às crianças de modo a que compreendessem as regras de sala de aula e, conseqüentemente, retivessem de uma forma construtiva as informações que transmiti no decorrer da aula, permite o desenvolvimento dos processos de pensamento dos alunos e, naturalmente, a aprendizagem dos conteúdos escolares. Segundo Loureiro (2000, p. 106), a forma como o professor interliga os conteúdos ao seu discurso, influencia a “percepção e representação que desses conteúdos farão os alunos”.

Os alunos ao refletirem falta de concentração, distúrbios, infrações das regras e falta de respeito, mostraram indisciplina na sala de aula. Porém, ao invés de dar um castigo à turma que, de acordo com Nascimento (2007, pp.27-28), muitas vezes

funciona como um reforço positivo, na medida em que o aluno dá-lhe uma importância, perante o grupo, por ter conseguido “aborrecer o professor”, retirei a recompensa de bom comportamento (amostra da rã real). Sabendo que os alunos desta turma gostam de experiências novas, a estratégia utilizada pareceu-me exequível, visto que, “deve[m] ser adequada[s] ao nível de desenvolvimento dos alunos”. Sprinthall e Sprinthall (1993) citados pelo mesmo autor, afirmam que o uso da recompensa ou a abolição de privilégios são causas da “egocentricidade do aluno”. Assim, as regras de sala de aula passarão, gradualmente, a ser responsabilidade do grupo/turma, de modo a manter a disciplina.

quarta-feira, 27 de abril de 2011

Para esta aula de manhã inteira, foi-me proposto que fizesse uma atividade de expressão escrita para a área de Língua Portuguesa, situações problemáticas através de um material estruturado para a área de Matemática e uma experiência para Estudo do Meio.

Iniciei a aula de Língua Portuguesa por distribuir aos alunos um envelope com nove imagens: três referentes ao 1.º valor de [c], três para o 2.º valor e outras três para o 3.º valor; e três folhas com espaços destinados às imagens a serem coladas e às respetivas nomenclaturas. Esta atividade tinha como objetivo começar a construir um dicionário ilustrado. Para ajudar os alunos na atividade lembrei a lição do “cekêxe” da Cartilha Maternal através de questões dirigidas. Após concluídas as tarefas, solicitei a algumas crianças que se dirigissem ao quadro para escreverem as palavras respetivas às imagens.

Para Matemática, optei por realizar situações problemáticas mediante os 3.º e 4.º Dons de Fröebel. Utilizando a mesa de apoio e os Dons de Fröebel da professora, pedi para seguirem as minhas orientações para a construção da “camioneta”. Os alunos concluíram a construção antes de eu terminar as orientações. Oralmente, contei uma história de um senhor que vendia animais e, implicitamente, os alunos teriam de realizar cálculos, recorrendo às imagens por mim facultadas, sobre frações, multiplicação, soma e subtração. Porém, apesar de ter proposto no plano de aula a realização da “ponte alta”, não tive tempo de a concretizar.

No que concerne à aula de Estudo do Meio, escolhi o tema da poluição da água para a atividade experimental. Comecei por conversar com os alunos sobre o que entendiam acerca do tema e quais as suas consequências. Uma menina referiu

de imediato o que era pretendido ver na experiência: “se as aves mergulharem na água suja, as penas ficam sujas e pesadas e, por isso, morrem”. Aproveitando a intervenção da criança, mostrei, através de uma apresentação de *powerpoint*, imagens de zonas em que a água se encontrava bastante poluída. Distribuí, então, o material necessário à realização da experiência. De seguida, pedi para mergulharem uma das penas no copo com água e para observarem o que acontecia à pena quando a retirassem. As crianças afirmaram que se soprassem a pena ela ficava seca e que, para além disso, continuava bastante leve. Depois, solicitei que pegassem na outra e a mergulhassem no copo com óleo. Os alunos puderam observar que a pena ficou bastante mais pesada e muito ensopada. Assim, abri um debate com a turma para discutir as conclusões a que chegaram. Para finalizar, distribuí um protocolo experimental, onde a turma teria de desenhar o que observou e o que concluiu.



Figura 2 – Experiência da poluição da água

inferências e fundamentação teórica

Apesar do uso do dicionário ser um conteúdo programático apenas a partir do 3.º ano de escolaridade do Ensino Básico, optei por desenvolver com as crianças a atividade descrita porque, segundo Barbosa (1997, p. 9), o saber utilizar um dicionário permite ao aluno tomar consciência dos problemas que poderá vir a resolver. Contudo, não basta a prática num só dia; a aprendizagem deste recurso é demorada e complexa, sendo que é necessário existir “acessibilidade e disponibilização” da escola e do professor.

Ao recorrer aos Dons de Fröebel, pretendi que as crianças experimentassem e manipulassem o material, para que mais facilmente resolvessem as situações

problemáticas, visto que, como já citei noutras inferências, desenvolvem a aprendizagem da matemática. Caldeira (2009, pp. 241-242) cita Fröebel apud Cole (1907) dizendo que “[p]or meio da educação, a criança vai-se reconhecendo como membro vivo do todo”, ou seja, observando o aluno a concretizar, ensinará o professor a descobri-lo. Segundo Arce (2002) citado pela mesma autora, a observação do docente deve “reger a educação, porque só assim o professor será capaz de conhecer realmente o seu aluno, entendendo a sua dinâmica interna e descobrindo a sua essência e o seu potencial”. Abbagnano e Visalberghi (s.d., pp. 578-579) proferem que o material desenvolvido por Fröebel “permite à criança fazer extrinsecar a sua actividade livremente”. Os mesmos autores assistem que Fröebel, quando elaborou os dons, fê-lo com o intuito de jogo para construções. Os mesmos autores citam Fröebel expressando o seu ideal de que o jogo tinha a conotação de fuga às rotinas:

O jogo é neste período o produto mais puro e espiritual do homem e, ao mesmo tempo, o modelo e a imagem de toda a vida humana, da íntima, secreta, vida natural do homem e de todas as coisas. Ele gera, portanto, alegria, liberdade, satisfação, repouso em si e fora de si, paz com o universo. As fontes de todo o bem estão repostas nele e dele saem (pp. 578-579).

A formação da criança enquanto ser humano dependerá da atividade lúdica, por isso, “nem o jogo, nem qualquer outra actividade educativa” deverão ser forçados.

quinta-feira, 28 de abril de 2011

Pedimos à professora da sala para dar uma aula extra. Escolhemos abordar um tema diferente: características físicas e psicológicas.

Desafiámos os alunos a resolverem operações matemáticas que estavam escritas em cartões, nos quais os números, neles presentes, diziam respeito a outros colegas turma. Desta forma, à medida que resolviam as operações, dirigiam-se a nós e, a partir do número assinalado no cartão, dizíamos que colega devia a criança caracterizar. Distribuímos bilhetes de identidade que pretendiam que desenhassem a cara do colega respetivo e escrevessem quatro características físicas e quatro psicológicas. Para ajudar as crianças, escrevemos no quadro algumas palavras elucidativas.

Por fim, dirigimo-nos ao salão e sentámos a turma em círculo, à nossa frente; e sem dizer que aluno estávamos a referir, lemos a descrição feita de cada um. Toda a turma soube identificar quais os colegas caracterizados.

inferências e fundamentação teórica

Ao desafiar os alunos para uma atividade, pretendemos motivá-los para a aprendizagem do tema em questão. Muitas escolas passam por um problema comum: identificar os interesses e necessidades do aluno. Campos (1984, pp. 107-108) afirma que se o professor souber adequar as técnicas de motivação, a concentração da atenção, o interesse e a atitude produtiva serão desenvolvidos. Caso não exista motivação, como refere o mesmo autor, o “aumento de tensão emocional, problemas disciplinares, aborrecimento, fadiga e aprendizagem” serão afetados. Conclui-se, então, que sem motivação não existe educação.

Ao realizar a atividade, procurámos desenvolver na turma um contexto de desenvolvimento social, mais autónomo e participativo por parte das crianças. Almeida (2000, p. 18) afirma que na infância, as interações estabelecidas entre os colegas da mesma idade permitem ao indivíduo a troca de ideias, perspetivas e experiências que, conseqüentemente, “criam contextos para a negociação interpessoal, para a discussão e para a resolução dos conflitos entre pares”. Ao serem caracterizados, os alunos aprendem a desenvolver o conhecimento sobre os outros e a perceber o que está associado ao seu comportamento e ao dos parceiros.

1.4. 4.ª Secção

Período de estágio: de 28 de fevereiro a 4 de março de 2011

Faixa etária: 9/10 anos

Ano: 4.º

Turma: A

Professora cooperante: Filipa

1.4.1. Caracterização da escola

A Escola Internacional de Torres Vedras (E.I.T.V.) é uma instituição privada vocacionada para o Pré-Escolar; 1º, 2º, 3º Ciclo e Ensino Secundário, com os seguintes objetivos: facultar aos alunos portugueses a oportunidade de adquirir uma

educação internacional que os prepare para a entrada em universidades portuguesas ou estrangeiras e proporcione uma base científica sólida para as suas futuras carreiras; proporcionar aos alunos estrangeiros a oportunidade de dar continuidade à sua educação em Portugal.

A E.I.T.V. possui como infraestruturas trinta e uma salas, laboratórios de Biologia, Ciências Naturais, Química e Física, duas salas de informática, um pavilhão gimnodesportivo com balneários, dois palcos de teatro, dois espaços exteriores para a prática de Educação Física, um auditório, dois anfiteatros cobertos e um descoberto, um recreio coberto, dois recreios para Pré-Escolar e 1.º Ciclo, um terreno para implementação de uma Quinta Pedagógica, uma cozinha, um refeitório, um bar, salas para psicologia, para pessoal docente e para a direção, e papelaria.

Na figura 3, é representada uma fotografia da E.I.T.V..



Figura 3 – Escola Internacional de Torres Vedras

1.4.2. Caracterização da turma

Esta turma é constituída por dezoito alunos: onze raparigas e sete rapazes; com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade (apenas uma menina tem oito anos por ter ingressado no 1.º Ciclo um ano antes dos colegas).

A professora titular da turma leciona Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica, e faz-se acompanhar de dois professores que lecionam Inglês e Expressão Musical.

No quadro 6 está representado o horário da turma do 4.º ano A.

Quadro 6 – Horário da turma do 4.º ano A (E.I.T.V.)

Horas/Dias	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
08:45 às 9:00	Receção	Receção	Receção	Receção	Receção
9:00 às 10:00	LPO	EM	MAT	MAT	LPO
10:00 às 10:30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
10:30 às 11:00			MAT		LPO
10:30 às 11:15		MAT		EDI	
10:30 às 11:30	LPO				
11:00 às 12:00			LPO		MAT
11:15 às 12:00		EFM		LPO	
11:30 às 12:00	MAT				
12:00 às 13:00	Almoço		Almoço		Almoço
12:00 às 13:15		Almoço		Almoço	
13:00 às 13:30			LPO		MAT
13:00 às 14:00	MAT				
13:15 às 14:00		MAT			
13:15 às 14:15				LPO	
13:30 às 14:00			EM		
14:00 às 14:30					ACND
14:00 às 14:45	EP	ING			
14:15 às 16:00				EM	
14:30 às 15:15			EP		EMI
14:45 às 15:30	EM				
14:45 às 16:00		LPO			
15:15 às 16:00			EMP		ING
15:30 às 16:00					
16:00 às 16:30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

segunda-feira, 28 de fevereiro de 2011

Às nove horas da manhã, quando começaram as aulas, cheguei à sala que me foi indicada e encontrava-se uma professora de apoio que facultou aos alunos uma ficha de matemática sobre áreas que a professora titular havia deixado. Alguns alunos sentiram dificuldades em distinguir as fórmulas de perímetro/área.

A professora Filipa, comunicou-me que dispôs a sala em grupos de quatro ou cinco alunos. Afirmou que mês a mês muda a disposição da sala.

Durante a aula de Língua Portuguesa, os alunos terminaram a criação de um texto sobre a preservação da Natureza. Reescreveram-no em folhas coloridas para serem afixadas nas paredes do corredor da escola.

Enquanto esperavam pelos alunos que não tinham terminado, outros preparavam a leitura do poema “Abordo de um Vaivém”, de José Jorge Letria, presente no manual *Língua Portuguesa 4.º* (Areal, 2010), do qual iriam realizar um ditado e leitura animada.

Para a concretização da leitura animada, cada grupo tinha de ler o poema de formas diferentes: a rir, a chorar ou a cantar.

No decorrer do período destinado à área de Estudo do Meio, a professora fez uma síntese, no quadro, dos conteúdos do Sistema Solar.

Mais tarde propôs a realização da declinação do quadro “Alerquim” de Pablo Picasso na aula de Expressão Plástica.

terça-feira, 1 de março de 2011

A turma começou por concluir trabalhos da aula anterior.

A professora pediu-me que corrigisse o ditado do dia anterior e outro da semana antecedente. Notei que existiam erros constantes na acentuação das palavras “à” e “às”.

Durante a segunda parte da manhã os alunos prosseguiram com a declinação do quadro “Arlequim”.

Pelas 11h15m, os alunos dirigiram-se para o ginásio de modo a realizarem aula de ginástica.

Depois do almoço, a professora orientou os alunos para que todos concluíssem trabalhos em atraso.

Solicitei autorização à professora para dar uma aula de texto coletivo, que consistia em: todos os alunos escreverem numa folha branca A4, no canto superior direito, a inicial do seu nome. Após proposto o tema “A selva”, os alunos teriam de desenhar algo relacionado com o mesmo e que a sua denominação iniciasse, também, com a letra desenhada. Terminados os desenhos, requereria à turma, que em conjunto, e com a minha ajuda, produzissem um texto onde todos os alunos e os desenhos efetuados tivessem um papel na história.

quarta-feira, 2 de março de 2011

A professora apresentou uma ficha de revisão de unidades de medida de tempo e distribuiu-a pela turma. Esta ficha consistiu em: exercícios de conversão (de unidades de tempo) e situações problemáticas. Ao ajudar os alunos deparei-me com o facto de alguns ainda aparentarem muitas dificuldades em resolver divisões com dois algarismos no divisor.

Um aluno teve de converter 2h20m para minutos. Ao transformar 2 horas para minutos, obteve 120 minutos e disse-me que tinha de juntar os 20 minutos. O resultado foi: 12020minutos.

Depois do intervalo da manhã, continuei a produção do texto coletivo iniciado no dia anterior. Concluída a atividade, por decisão democrática, atribuiu-se um título ao texto.

Os alunos quiseram mostrar a toda a turma, um a um, os desenhos que haviam feito. No final do dia, a professora afixou o trabalho da turma na parede da escola.

À tarde, os alunos pintaram máscaras e desenhos de carnaval, podendo, inclusive, utilizar aguarelas.

Por motivo de ausência do professor de Expressão Musical, a professora Filipa Ricardo facultou a visualização do filme “O Pedro e o Lobo”.

Pedi à professora para que no dia seguinte pudesse corrigir a ficha de trabalho de conversões e ensinar a subtração por empréstimo com as unidades de medida de tempo.

quinta-feira, 3 de março de 2011

Iniciei a aula com a correção de alguns exercícios da ficha de trabalho.

Durante a correção de um exercício deparei-me com um erro de subtração de horas e minutos. Prossegui, então, com a explicação da subtração com empréstimo de horas e minutos, encaminhando alguns alunos ao quadro.

Após o intervalo da manhã, a turma prosseguiu com aula de Inglês.

Durante a tarde, terminaram desenhos carnavalescos e a professora levou-os à horta cultivada pelos alunos de toda a escola.

sexta-feira, 4 de março de 2011

Pelas 9 horas da manhã, dirigi-me ao encontro da turma para os ajudar a arranjar-se para o desfile de Carnaval que realizar-se-ia até à hora do almoço nas ruas de Torres Vedras. A figura 4 identifica a turma do 4.º ano.



Figura 4 – Turma do 4.º A mascarada

Terminados os preparativos, desloquei-me com a turma e com a professora, de autocarro, para o centro da vila. Acompanhei os alunos em todos os momentos do desfile.

Concluído o desfile de máscaras, os alunos, professores e estagiários regressaram às instalações da Escola Internacional de Torres Vedras para almoçar e realizar diversas atividades lúdicas, das quais se destaca o concurso de máscaras que as crianças trouxeram de casa.

inferências e fundamentação teórica

Perante o que foi observado nesta secção, este estágio abrange perspetivas diferentes de realidades educativas distintas.

Na formação inicial, é fulcral a articulação da teoria à prática, sendo que esta tem por principais objetivos, segundo Charlier (2001, p. 94) “compreender as situações de trabalho, identificar seus componentes, analisá-los e interpretá-los em função de teorias pessoais ou colectivas”. Neste período de estágio, visto que foi realizado numa

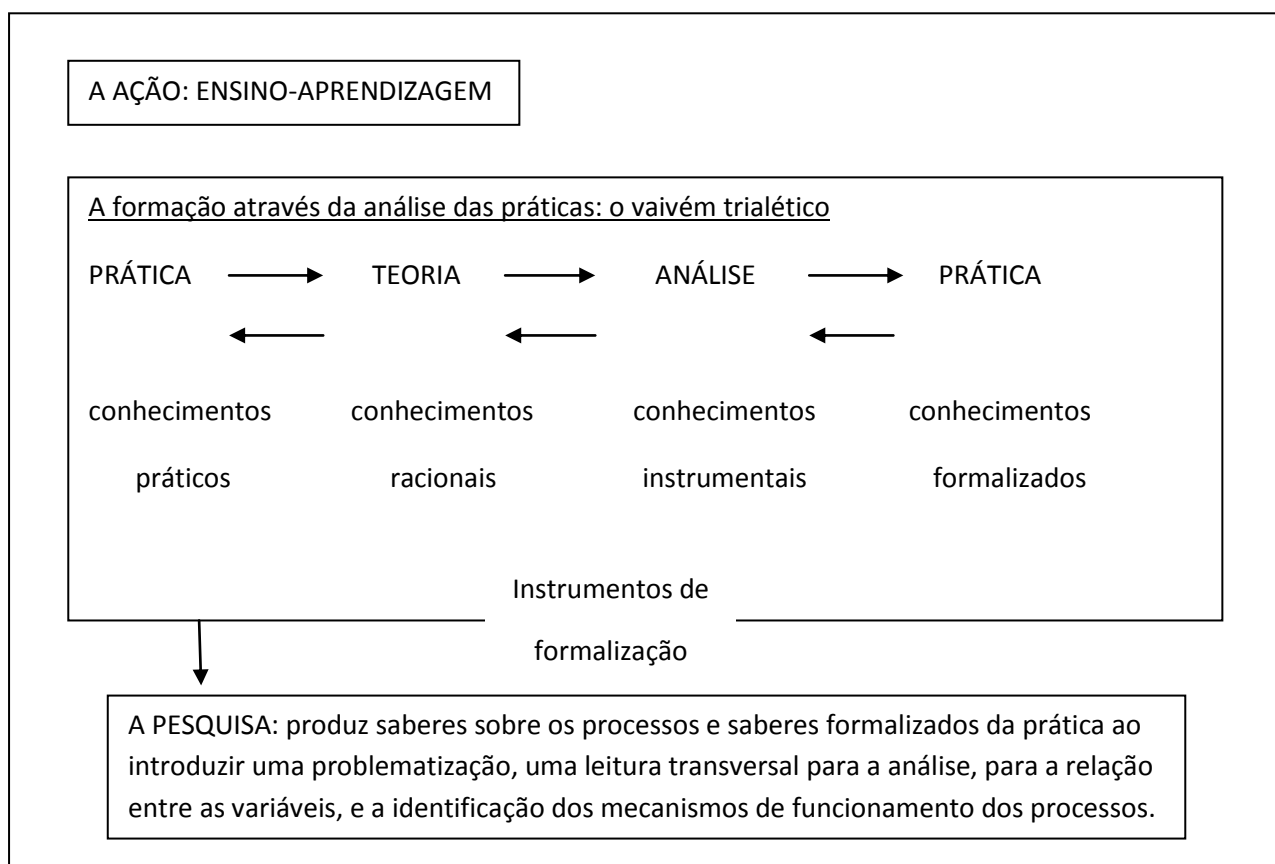
outra instituição que não a habitual (Jardim-Escola João de Deus), pretende-se que o professor em formação “anali[se] as práticas de ensino, indentifi[que] as rotinas, as decisões tomadas; ampli[e] seu reportório de competências profissionais a partir de uma confrontação com outras possíveis”.

Deste modo, a formação inicial oferece aos formandos, de acordo com Campos (2002, p. 18) “a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base”, assim como, e não menos importante, a “formação pessoal e social” fundamentais ao exercício da profissão.

É de referir que um professor deve ser sempre reflexivo, ou seja, a prática deve estar sempre associada, como diz Altet (2001, pp. 32-33), à “mediação de um questionamento, de uma explicitação”. Através da observação de colegas ou, até mesmo, de professores formados, permite aos estagiários tomar consciência e conhecimento.

Como afirma o mesmo autor, “os saberes pedagógicos são, muitas vezes, empíricos” e, por isso, apresento o quadro 7, presente na obra citada, que articula os processos de ação, formação e pesquisa.

Quadro 7 – “Articulação dos processos de ação, formação e pesquisa (Altet, 1994)”.



Por último, há que referir que tanto um professor como um futuro professor deve ser sempre reflexivo. Segundo Roth (1990) citado por Braga (2001), os professores reflexivos:

i) perguntam o quê, por quê e como se fazem as coisas (...), ii) usam a indagação como forma de aprendizagem, (...) iv) procuram alternativas, (...) vi) comparam e confrontam, vii) procuram a fundamentação teórica do que fazem, viii) aceitam diferentes perspectivas, ix) identificam e confrontam os pressupostos próprios e dos outros, x) experimentam (...), xiv) formulam hipóteses, xv) têm em conta as possíveis consequências das suas acções, xvi) sintetizam e confrontam dados, xvii) procuram, identificam e resolvem problemas, xviii) analisam o que faz com que as coisas funcionem e em que contexto, xix) avaliam o que funcionou / o que não funcionou e porquê (...), xxi) tomam decisões na prática (pp. 24-25).

Seguindo os pontos referidos pelo autor, o professor deve tornar-se capaz de se modificar, “analisar o seu ensino” e ser autocrítico.

1.5. 5.ª Secção

Período de estágio: de 2 de maio a 8 de julho de 2011

Faixa etária: 7/8 anos

Ano: 2.º ano

Turma: B

Professora cooperante: Anabela

1.5.1. Caracterização da turma

A turma que pretendo caracterizar é constituída por 24 alunos, 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Os vinte e quatro alunos têm 7 anos (feitos até Dezembro).

Os alunos que frequentam o 1º ciclo são, na maioria, os alunos que já frequentaram a Infantil.

Nesta turma 22 alunos frequentam o Jardim-Escola desde os 3 anos e dois alunos entraram com 5 anos.

segunda-feira, 2 de maio de 2011

O dia de hoje estava destinado à aula programada de manhã inteira, da estagiária Talma. No entanto, antes da colega iniciar a sua aula, até às nove e meia da manhã, a professora Anabela Serafim pediu a todos os alunos que fossem ao caixote dos livros escolher um para ler.

A colega iniciou a sua aula por distribuir aos alunos uma ficha com um excerto de um texto de Maria Rosa Araújo, “Maria na praia”, com lacunas precedentes de imagens. Foi proposto aos alunos que observassem as imagens e que as substituíssem por palavras. Terminada a tarefa, a Talma leu o texto e prosseguiu com a análise morfológica de algumas palavras. Contudo, as palavras escolhidas pela estagiária, não foram enquadradas em frases aquando das questões dirigidas à turma. A colega de estágio, solicitou a um aluno que classificasse a palavra “corras” que se situa na seguinte frase: “– Não corras tanto, Maria!”, ao qual a criança não soube responder. Ela optou por pedir ao aluno que conjugasse o verbo “correr” no presente do modo Indicativo.

Prosseguindo com a interpretação do texto, a Talma colocou as questões, presentes na ficha, oralmente.

Não concluiu a ficha, deixando por realizar um exercício de área vocabular.

De forma a introduzir o tema de Estudo do Meio – segurança na praia –, perguntou à turma: que regras de segurança deveriam ser tomadas quando se frequenta a praia; quais as bandeiras que são conhecidas e o que indica cada uma delas; qual a função do nadador-salvador; quais as horas que não é aconselhável a exposição solar e qual a duração da digestão. Por conseguinte, distribuiu pela turma uma ficha informativa com todas as regras de segurança que deverão ser seguidas na praia, piscina e rios.

Realizou um jogo que pretendia a resolução de diversos desafios.

A aula de Matemática tinha como temática, o volume. A estagiária distribuiu por cada aluno uma cartolina com uma planificação de um cubo. Solicitou aos alunos que destacassem a planificação e que a comesçassem a construir.

inferências e fundamentação teórica

Ao longo desta secção, à exceção das aulas dadas por nós, a professora adotou uma dinâmica de sala de aula bastante similar em todos os dias que observámos. Como tal, desenvolverei um enquadramento teórico sobre o que

considerarei relevante no decorrer destas semanas, nomeadamente, a postura da professora, a comunicação em sala de aula, o comportamento dos alunos, mas também, a avaliação desenvolvida com a turma e o período de leitura destinado aos alunos.

terça-feira, 3 de maio de 2011

Na primeira meia hora da manhã, a professora pediu aos alunos que se dirigissem ao cesto dos livros da turma e escolhessem um para ler, individualmente.

Terminadas as leituras individuais dos alunos, a docente distribuiu uma ficha informativa e formativa de Matemática que visava a revisão de frações e suas representações gráficas, e o cálculo de volumes de figuras tridimensionais, em que um cubo representava uma unidade de medida de volume. Depois de os alunos terem realizado a ficha, a professora, recorrendo-se de peças de “Leggo”, pediu a uma aluna que construísse uma figura com três dimensões de volume equivalente ao da figura construída pela docente.

Para terminar, a professora Anabela corrigiu, oralmente, alguns dos exercícios.

Na área de Língua Portuguesa, a docente escreveu no quadro uma quadra que se intitulava de “Cidade do Penteadado” e distribuiu pela turma uma folha de rascunho, solicitando aos alunos que escrevessem duas quadras, com rima cruzada, sobre o tema apresentado. À medida que as crianças iam terminando a atividade, a professora prosseguia com a correção da mesma para que os alunos passassem novamente para outra folha.

sexta-feira, 6 de maio de 2011

A manhã de aulas teve início com leitura individual dos alunos durante os primeiros trinta minutos, do livro que tinham escolhido.

A professora iniciou a aula de Matemática concedendo à turma uma ficha formativa sobre círculo e circunferência, que pretendia a identificação dos mesmos, dos respetivos raio e diâmetro. O suporte de escrita facultado pedia, ainda, para calcular o comprimento do raio e do diâmetro, utilizando a régua. No verso da ficha, foi

proposto um exercício em que tinha que desenhar um ângulo de 145° com o transferidor e classifica--lo.

Concluída a área de Matemática, a docente dispensou aos meninos uma ficha formativa de Língua Portuguesa que consistia na conjugação do verbo “parar”, no modo Indicativo e nos tempos verbais: Presente, Futuro, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito. Na mesma ficha, foi proposto aos alunos que identificassem a forma verbal e o seu infinitivo presente na seguinte frase: “Os três amigos estavam de férias.”.

No término da manhã, a professora Anabela pediu à turma que realizasse um exercício caligráfico de um parágrafo de um texto presente no manual escolar e que, em simultâneo com a docente, escrevessem nas suas folhas o alfabeto maiúsculo.

segunda-feira, 9 de maio de 2011

A turma iniciou a manhã das suas aulas com a leitura individual de um livro a seu gosto.

A docente começou por distribuir uma folha quadriculada a todos os alunos e escreveu no quadro três situações problemáticas com o intuito de resolução de subtração de números complexos e multiplicação e divisão por dois algarismos.

No verso da folha, a docente colou uma ficha de cálculo de áreas e perímetros.

Para a resolução das situações problemáticas, a professora recorreu ao quadro de sala de aula.

No final da manhã, a docente distribuiu pela turma um texto com o título “Um verdadeiro amigo”, de Lene Mayer-Skumanz (org.), *Hoffentlich bald*, Wiemlterder Verlag, 1986 (Texto Adaptado), do qual fez leitura modelo e a avaliação individual de leitura de cada aluno.

terça-feira, 10 de maio de 2011

A professora iniciou a aula entregando aos alunos o texto apresentado na aula anterior e propôs um exercício caligráfico. Posteriormente, realizou questões dirigidas sobre morfologia de algumas palavras.

A docente solicitou aos alunos que, à medida que ia escrevendo o alfabeto minúsculo no quadro, fossem copiando para a folha de Língua Portuguesa.

Quanto à aula de Matemática, a professora entregou à turma uma folha quadriculada com a planta da sala de aula colada; conversou com os alunos sobre a definição de “planta” e pediu-lhes que a copiassem do quadro. Seguidamente, os alunos calcularam a área e o perímetro da sala a partir da planta fornecida pela professora.

sexta-feira, 13 de maio de 2011

No início da manhã, o meu colega de estágio foi surpreendido por uma das professoras da Prática Pedagógica, que lhe pediu que lecionasse a leitura de números por classes e ordens e a multiplicação, recorrendo ao material estruturado *Cuisenaire*.

Concluída a aula surpresa do Ricardo, dirigimo-nos para a reunião com todas as professoras da Prática Pedagógica e das respetivas salas de aula para que fossem refletidas e discutidas as avaliações realizadas nessa manhã.

inferências e fundamentação teórica

Como foi relatado, existe, após cada aula surpresa ou programa, uma reunião com os professores supervisores. No entanto, a reunião referida, não apresenta como único objetivo, a transmissão da avaliação obtida. Pretende-se que o supervisor forneça ao formando uma panóplia de observações e/ou sugestões para que cresça profissionalmente. Alarcão e Tavares (1987, pp. 62-63) sustentam a ideia de que o formador deve ajudar o formando a: i) “estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional”; ii) “desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação”; iii) “identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo”; iv) “analisar e interpretar os dados observados”; v) “definir os planos de acção a seguir”. É possível concluir que, o papel do supervisor/formador baseia-se, fundamentalmente, em ajudar o formando a criar condições para se tornar num bom profissional e para que possa fornecer aos seus alunos o melhor apoio, suporte e aprendizagem.

segunda-feira, 16 de maio de 2011

Como havia sido agendado com a professora Anabela, o Ricardo deu aula durante a manhã inteira. Apresentou um texto abordando a interpretação e análise gramatical, a planta da sala e o mapa de Portugal, e os tipos de habitação de Portugal, respetivamente, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

No que respeita à área de Língua Portuguesa, fez a leitura modelo do texto proposto e colocou questões dirigidas de interpretação e análises morfológica e sintática.

Quanto à aula de Matemática, apresentou uma planta da sala de aula e referiu as características que esta apresenta; pediu que calculassem o perímetro da mesa dos alunos, a partir da planta e, fazendo referência às escalas, solicitou que fizessem o mesmo cálculo, mas da mesa real.

No que concerne à aula de Estudo do Meio, apresentou um ficheiro em *powerpoint* sobre o mapa de Portugal e, em conversa com os alunos, abordou os tipos de habitação do país, referindo as suas características e materiais de construção. Simultaneamente, fez circular pela sala as miniaturas das habitações de Portugal.

inferências e fundamentação teórica

Na área de Matemática, o tema proposto a lecionar pelo Ricardo permite desenvolver na criança a capacidade espacial que, sem ela, como defendem Ponte e Serrazina (2000, p. 167), “não podemos comunicar sobre as posições e relações entre dois ou mais objectos; dar e receber indicações para chegar a determinado local ou completar uma dada tarefa”. Os mesmos autores acreditam que a capacidade espacial é determinante para a concretização de inúmeras tarefas, entre as quais, a leitura de mapas. Matos e Gordo (1993) apresentam um quadro discriminado por Ponte e Serrazina (2000, p. 168), no qual estão descritos os aspetos que a capacidade espacial assume: i) “coordenação visual-motora”; ii) “memória visual”; iii) “percepção figura-fundo”; iv) “constância perceptual”; v) “posição da posição no espaço”; vi) “percepção de relações espaciais”; vii) “discriminação visual”. Assim sendo, é possível constatar que no decorrer da aula, o Ricardo tentou atingir alguns desses aspetos.

terça-feira, 17 de maio de 2011

Neste dia dei aula de manhã inteira abordando a leitura, interpretação e análise gramatical (Língua Portuguesa), os pictogramas (Matemática) e os tipos de habitação do mundo (Estudo do Meio).

Na aula de Língua Portuguesa, apresentei um texto adaptado de um autor desconhecido intitulado “A história das Moradias”, a partir do qual realizei questões dirigidas de interpretação e análise gramatical, e uma ficha para que os alunos escrevessem quatro palavras da área vocabular de “aldeia”.

Para a área de Estudo do Meio, aproveitei o texto utilizado em Língua Portuguesa para introduzir o tema das habitações do mundo. De seguida projetei um *powerpoint* com imagens das várias habitações mundiais: iglus, palhotas, casas do norte da Europa e pagodes; referindo as características de cada uma e onde se situavam no Globo. Coloquei no quadro o Mapa Mundo e distribuí pelos alunos o mesmo mapa e, dentro de um envelope, imagens autocolantes das habitações. Solicitei que, à medida que ia explicando, colassem nos seus mapas, nos respetivos locais, as imagens das casas. Simultaneamente, pedi a alguns alunos que se dirigissem ao quadro para repetir o procedimento. De forma a concluir a aula, dei a cada aluno, a base de uma palhota, rafia e cola para elaborarem esse tipo de habitação.

Quanto à aula de Matemática, de forma a introduzir o pictograma, coloquei no quadro um gráfico por completar e expliquei as regras da sua construção, ao mesmo tempo que, ditando alguns valores, pedi a vários alunos que, utilizassem as imagens das habitações, de modo a preencher o pictograma, corretamente. Seguidamente, distribuí pelos alunos uma ficha e imagens autocolantes de pizzas inteiras, partidas em metades e quartos para que construíssem o pictograma com base numa situação problemática e preenchessem o título e a legenda.

inferências e fundamentação teórica

Através das estratégias apresentadas durante estas aulas, procurei estimular o interesse dos alunos para as temáticas propostas, diversificando a metodologia de ensino-aprendizagem, usualmente praticada com a turma. Bassan (1978, pp. 79-80) defende que o interesse é o ponto de partida para a “elaboração do pensamento”, na medida em que, resulta numa “adaptação de todo o ser, tanto do ponto de vista físico, como intelectual e moral”.

É ainda de referir que, tanto na construção da palhota, como na elaboração da ficha de Matemática, tendo em conta a participação exercida pelos alunos anteriormente e na realização da mesma, tentei que as minhas aulas não fossem “monótonas e sem actividade”, como refere Amado (2001, p. 226), mas sim que promovessem o “espírito lúdico”, visto que, tive o cuidado de recorrer a “estratégias lúdicas para a motivação e ensino de conteúdos”.

sexta-feira, 20 de maio de 2011

Durante esta manhã, fui surpreendida por uma professora da Prática Pedagógica que me pediu que lecionasse, a partir dos Calculadores Multibásicos, a subtração com empréstimo. Contudo, no decorrer desta aula, cometi alguns erros científicos, pedindo aos alunos que colocassem na placa do aditivo um número inferior ao do subtrativo.

Após terminada a aula surpresa, foi-nos solicitado que nos dirigíssemos para a reunião com as professoras das turmas e da Prática Pedagógica.

inferências e fundamentação teórica

Apesar de já ter sido referido anteriormente, em diversos contextos, o papel da prática pedagógica e do próprio orientador (nunca é demais salientar) presume o aperfeiçoamento do estagiário no seu “processo de ensino-aprendizagem” e como defendem Alarcão e Tavares (1987, p. 47), para a prática pedagógica “pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação”. Postic (1990, p. 137) afirma também que, o facto de o estagiário poder ter um papel ativo na sua formação (como se sucede nestas aulas assistidas), “permit[e]-lhe descobrir o modelo, analisá-lo, a fim de transformar os seus modos de actuação”, porque, nunca é demais referir que, a formação que nos é facultada permite a reflexão e é, indubitavelmente, construtiva.

segunda-feira, 23 de maio de 2011

Neste dia decorreu a reunião com todos os alunos e professores da Prática Profissional, no museu da Escola Superior de Educação João de Deus.

terça-feira, 24 de maio de 2011

No decorrer desta manhã dei aula de Língua Portuguesa, que visava a leitura e interpretação de um texto e respetiva análise gramatical, mediante um jogo de perguntas e respostas, utilizando cartões de cor diferentes para a interpretação e funcionamento da língua. Para tal, dividi a turma em dois grupos, expliquei as regras do jogo e comportamento e orientei a atividade ajudando os alunos sempre que surgiam dúvidas.

No que respeita à aula de Estudo do Meio, realizei algumas experiências sobre as propriedades dos materiais e objetos, entregando a cada criança o material necessário para a sua concretização e um protocolo experimental, que pretendia que a turma, à medida que realizava as experiências, assinalasse as observações. No final, o protocolo questionava os alunos acerca das conclusões e resultados obtidos durante a aula experimental.

Na aula de Matemática, introduzi o gráfico de barras, projetando em *powerpoint* a base do mesmo para que prosseguisse com a explicação da sua elaboração e respetivas regras. Distribuí pela turma uma folha com quadrículas de 1cmx1cm e, mediante o material *Cuisenaire*, orientei os alunos para a construção do gráfico de barras com base nos resultados das experiências realizadas em Estudo do Meio. Para terminar, pedi aos alunos que pintassem as barras do gráfico recorrendo às cores do *Cuisenaire* e ao valor das peças.

inferências e fundamentação teórica

No que respeita a esta aula, forçar-me-ei somente na importância da diversificação de metodologias de sala de aula. Em qualquer uma das áreas propostas, tentei que os alunos tivessem uma participação ativa na sua aprendizagem, visto que, havendo interesse e estímulo, é presumível que os resultados obtidos sejam mais positivos. Wemans e Dias (1998, p. 89) sustentam a minha afirmação citando

Unesco (1996): a “aprendizagem activa ou seja, abordagens que encorajam os participantes a implicar-se em oportunidades de aprendizagem” ou a “negociação de objectivos ou seja, abordagens em que as actividades têm em conta as motivações e interesses de cada participante”, tornam o processo de aprendizagem muito mais credível.

sexta-feira, 27 de maio de 2011

Pelo facto de a aula surpresa de Calculadores Multibásicos ter sido insatisfatória dado os erros que cometi, pedi à professora Anabela que me permitisse repeti-la. A docente aceitou e, como tal, distribui pelos alunos o material necessário prosseguindo com o ditado das placas. Posteriormente, solicitei que realizassem a operação de subtração com empréstimo, concluindo a aula com a prova pela operação inversa, pedindo a uma aluna que fosse efetuá-la ao quadro, enquanto os colegas o faziam com o material.

inferências e fundamentação teórica

Tal como foi relatado, esta aula surpresa foi-me pedida pelo simples facto de ter cometido erros científicos na anterior. Como também já referi noutra inferência, a prática pedagógica é e deve ser sempre construtiva. Como tal, devo referir Alarcão e Tavares (1987, p. 47) que, defendem a supervisão como uma “visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente”, não só num momento singular, mas sim, num conjunto de situações desenroladas durante o período de formação.

segunda-feira, 30 de maio de 2011

Este dia foi destinado à aula de manhã inteira do Ricardo. Na área de Matemática introduziu o gráfico circular. Para tal, demonstrou um exemplo em *powerpoint* explicando as suas características. Seguidamente, colocou no quadro um gráfico e distribuiu um mais pequeno a todas as crianças, entregando a todos os alunos um “chupa-chupa” colorido. Posteriormente, realizou questões dirigidas,

mencionando as cores dos “chupa-chupas”, encaminhando os alunos questionados ao quadro para representar no gráfico a quantidade de “chupa-chupas” relativa ao Universo, enquanto, os restantes representavam nos seus gráficos. Por fim, entregou uma ficha que atendia a situações problemáticas acerca do gráfico circular.

Na área de Língua Portuguesa, distribuiu um texto adaptado de António Torrado intitulado “O pau de Fósforo”, realizando leitura modelo, e depois os alunos leram de seguida alguns excertos do mesmo. Através de um jogo, inspirado no jogo da “Glória”, produzido em *powerpoint*, efetuou questões de interpretação e de análise gramatical do mesmo texto.

Na área de Estudo do meio, os alunos executaram algumas experiências sobre os estados da água, e posteriormente, perante um protocolo fornecido aos meninos, realizaram experiências que comprovam que a temperatura transforma o estado físico da água.

inferências e fundamentação teórica

Como se pode verificar no relato acima descrito, o Ricardo tentou que as suas aulas promovessem a atividade e participação dos alunos, motivando-os e despertando o seu interesse para a aprendizagem. Delorenzi (s.d.), no seu artigo publicado na Revista Pandora Brasil, cita Torres (2001), que afirma:

Para que o ensino seja revertido em aprendizagem, é necessário revolver a terra, penetrar nos saberes, nos talentos, nas motivações, nos afetos, nas dúvidas e nos medos daqueles que aprendem. Aquele que semeia sem revolver a terra consegue, no máximo, espalhar as sementes sobre a superfície sem esperança de que algum dia criem raízes, cresçam e dêem frutos.

A afirmação acima citada, remete-nos para o que realmente, enquanto estagiários, procuramos fazer: motivar, penetrar nos afetos, facultar aos alunos que temos à nossa frente a maior panóplia de técnicas diferentes daquelas a que estão habituados, para que a aprendizagem que pretendemos seja estimulante e possa semear a base que os faça crescer e saber mais.

terça-feira, 31 de maio de 2011

Durante esta manhã de estágio, a Filipa deu aula de manhã inteira visando as três áreas.

Na área de Estudo do Meio, foi-lhe pedido que lecionasse o ciclo da água. Para tal, distribuiu um esquema representativo do tema referido. Em diálogo com a turma, levou as crianças a reconhecerem que não estava completo.

Para Língua Portuguesa pretendia-se que abordasse a leitura e interpretação de um texto e fizesse a análise gramatical do mesmo. Começou por distribuir pela turma um texto, prosseguiu com a leitura silenciosa do mesmo e depois a leitura modelo. Solicitou aos alunos que recontassem o texto para que fosse possível completar o esquema relacionado com o mesmo, mediante figuras destacáveis. Realizou um jogo de perguntas e respostas para explorar os conteúdos gramaticais anteriormente aprendidos.

No que respeita a Matemática, optou por rever as operações e conceitos de grandezas e medidas através de um jogo realizado em simultâneo com o de Língua Portuguesa. Todas as questões estavam relacionadas com a leitura de números, operações e situações problemáticas como os problemas de lógica.

inferências e fundamentação teórica

No decorrer da aula da Filipa, a estagiária planeou e realizou com os alunos um jogo didático que envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Segundo Medeiros, Camargo e Júnior (2004), o jogo é uma atividade lúdica de aprendizagem, em que “a criança será mais receptiva e o conhecimento se dará de uma forma mais eficaz”. Sendo uma atividade com fim pedagógico, o seu maior objetivo será, sem dúvida, “auxilia[r] no processo educacional de crianças (...), pois, permitem um desenvolvimento integral dos alunos”. No desenrolar do jogo, a Filipa tentou desenvolver nas crianças a cognição, direcionando-se para a “atenção, memória, raciocínio e criatividade”, mas também a afetividade, também com a finalidade de aumentar a capacidade de relacionamento humano.

sexta-feira, 3 de junho de 2011

Neste dia, não compareci na Prática Pedagógica.

segunda-feira, 6 de junho de 2011

Durante esta manhã de estágio, fui novamente surpreendida por uma professora da Prática Pedagógica que solicitou que voltasse a lecionar a subtração com empréstimo, utilizando os Calculadores Multibásicos. Para tal, distribuí por cada aluno, duas caixas do material para que pudessem realizar as operações pedidas. Nesta situação, verifiquei que alguns alunos apresentaram dificuldades no manuseamento de duas caixas.

terça-feira, 7 de junho de 2011

Os alunos realizaram a prova de aferição de Matemática, enquanto assisti às aulas surpresas de três colegas: Sónia (3.º ano), João (4.º ano) e Ana Catarina (2.º ano).

À minha colega Sónia foi pedido que, com o material *Cuisenaire*, lecionasse a leitura de números até à classe dos milhares de milhão. A estagiária questionou, também, os alunos acerca dos algarismos relativos e absolutos nos diferentes números.

Ao estagiário João, a professora solicitou-lhe que com o material 5.º Dom de Fröebel, realizasse a construção do “Poço” e algumas situações problemáticas. No entanto, dado que um menino teve bastantes dificuldades em entender o procedimento da construção da figura, ele ao tentar ajudar a criança no seu pensamento, não teve tempo de realizar qualquer situação problemática.

A professora da Prática Pedagógica pediu à Ana Catarina que, recorrendo aos Calculadores Multibásicos, lecionasse a subtração com empréstimo na base 10. A estagiária começou por fazer o ditado das placas e prosseguiu com a operação. Por fim, ditou uma situação problemática para que as crianças descobrissem e realizassem a operação.

terça-feira, 14 de junho de 2011

Neste dia a turma realizou uma ficha de avaliação de Língua Portuguesa. Um dos meninos não concluiu a prova no tempo previsto e, por isso, ficou durante o intervalo, na sala de aula, acompanhado da professora de apoio, para a terminar.

sexta-feira, 17 de junho de 2011

Na primeira parte da manhã, a professora fez revisões para a ficha sumativa de Matemática (círculo, circunferência, ângulos, retas paralelas e perpendiculares).

Na segunda metade da manhã, leu o conto tradicional “A princesa e a ervilha” e pediu aos alunos que desenhassem de acordo com o que foi lido para, posteriormente, ser exposto na escola.

Durante a atividade acima descrita, a minha colega Filipa e eu recortámos e colámos adivinhas em folhas pautadas como havia sido pedido pela professora. De seguida, a docente distribuiu-as às crianças e fez um jogo. Quando ficar terminado, os alunos desenharam de acordo com a resposta de cada adivinha.

segunda-feira, 20 de junho de 2011

Nesta manhã de estágio, depois de acordado com a Prática Pedagógica e com a professora da sala, dirigi-me ao Jardim-Escola João de Deus da Estrela para assistir a uma prova de aptidão profissional de uma colega.

terça-feira, 21 de junho de 2011

A docente começou a aula por distribuir pela turma uma revista “A festa do leite” da Mimosa para que lessem e resolvessem as atividades nela propostas.

À medida que os alunos iam terminando as atividades da revista, a professora ia distribuindo os envelopes das avaliações para serem decorados.

Depois do intervalo, a professora Anabela leu o conto tradicional “Quem quer casar com a Carochinha” e realizou um exercício ortográfico sobre o mesmo. Depois, pediu ao chefe de material da turma que distribuísse uma folha branca a cada colega para fazerem o desenho do respetivo conto.

sexta-feira, 24 de junho de 2011

Neste dia, não compareci no estágio.

segunda-feira, 27 de junho de 2011

Esta manhã esteve destinada à aula da colega de estágio Filipa, que começou por definir uma estratégia de comportamento, atribuindo a cada fila de alunos uma imagem, visto que na aula que lecionou anteriormente, os alunos mostraram diferentes comportamentos. Consoante o seu comportamento individual, a cor das imagens alterava-se.

No que respeita à aula de Língua Portuguesa, entregou um texto lacunar que foi preenchido com a ajuda de um livro ilustrativo elaborado por ela.

Recorreu, ainda, à Cartilha Maternal para ajudar um aluno a recordar-se de como se lê a letra [a] no fim de palavra. Apresentou um texto poético com o intuito de relembrar as suas características: versos e tipos de estrofe.

Na aula de Matemática, apresentou algumas situações problemáticas. Numa delas, houve bastantes dificuldades, pelo que se fez recorrer de algum material para ajudar as crianças: água; garrafa de 2 l; garrafão de 5 l.

Na aula de Estudo do Meio, a estagiária realizou uma experiência sobre a pressão do ar: “Será possível colocar um ovo no interior de uma garrafa sem o esmagar?”. Referiu que o oxigénio é condicionante à existência de combustão e mostrou a pressão do ar a partir de uma seringa.

inferências e fundamentação teórica

As crianças estiverem muito indisciplinadas na aula da minha colega.

Infelizmente, é usual assistirmos em salas de aula a repreensão dos alunos, por parte do professor, se estes agirem indisciplinadamente. Moço (2009), no artigo que publicou, defende que, “se a repreensão funcionasse, a indisciplina não seria apontada como o aspecto da Educação com o qual é mais difícil lidar em sala de aula”. Assim, a Filipa procurou contrariar o observável elaborando uma estratégia de comportamento.

sexta-feira, 1 de julho de 2011

A professora iniciou a aula distribuindo pelos alunos um cartão quadrado e uma tesoura por cada aluno. Passo a passo, indicou como se dobra e corta o cartão para obter as peças do Tangran. Após todos os alunos terem terminado de cortar as peças, ajudou os alunos a construírem o gato e pediu que colassem as peças numa folha branca.

Por fim, avaliou a leitura dos alunos referente ao texto “Na praia” de Matilde Rosa Araújo, do manual *Despertar*, da autoria de Hortência Neto e colaboração de Franclim Pereira Neto, edição Livro Directo. De seguida, realizou um exercício ortográfico.

inferências e fundamentação teórica

A leitura, segundo Jesus (2006, p. 108), pode ser entendida como “uma actividade cognitivo-social, exercida nas sociedades que dispõem da escrita como fonte de busca de informação, de estabilização da informação e de interacção por meio da informação”. Nesse sentido, como refere Bloom (2001, p. 19), a leitura torna-se, para quem lê, imprescindível: só através dela é “que os indivíduos mant[êm] a capacidade de formar as suas opiniões e apreciações”.

Na sala da professora Anabela, existe um cesto de livros que são utilizados para a leitura diária dos alunos. Magalhães (2008, p. 58) afirma que para se ser leitor há que ter oportunidades. O leitor precisa de reunir condições físicas de forma a combater o cansaço, o frio e a fome (que são fatais à construção de um leitor): “Sem estarem garantidas estas condições básicas, é difícil ler”, o que não aconteceu com estes alunos. Segundo a mesma autora, “é ainda necessária a existência quer de um espaço apropriado, quer, evidentemente, de recursos materiais”, que se verifica na sala de aula.

No que diz respeito às crianças que se encontram em contexto escolar, é fundamental que se aplique um tempo específico em sala de aula para haver leitura, já que é na escola que a criança passa a maior parte do seu tempo. Assim sendo, é fulcral que a escola assuma essa obrigatoriedade, disponibilizando tempo para que se forme um leitor. Contudo, mesmo reunidas todas estas condições, se não houver o objeto – o livro ou outros suportes de escrita, ou seja, como referido acima, se não estiverem disponíveis recursos materiais de leitura, não haverá leitor. Tendo em conta que vivemos num mundo em que a tecnologia avança exponencialmente, é imprescindível que sejam disponibilizados aos alunos os mais variados recursos que acompanhem a evolução: desde os livros até aos DVD's, passando pelos jornais, revistas e vídeos, que permitam ao aluno selecionar de acordo com o que lhe mais agrada.

Reunindo as referidas condições, tendo adquirido o hábito de praticar a leitura, resta apurar se a criança estará motivada para se formar como leitor. Na verdade, o autêntico intermediário entre o texto/ livro e o leitor, que o pode motivar, é a escola, visto que, no contexto da sociedade moderna, muitas vezes os pais ou agregados familiares não podem, não sabem ou não querem fazê-lo. Os principais fatores que poderão levar ao despertar do interesse pela leitura serão: a biblioteca escolar (que deverá proporcionar um ambiente convidativo); a biblioteca de turma; os jornais escolares; os clubes de leitura – que apelam à conquista e à formação de leitores. Nunes (1996, p. 146) alerta para a necessidade de “incentivar o leitor a ler, ajudá-lo a descobrir o que a biblioteca tem para lhe oferecer, seduzi-lo, motivá-lo a voltar sempre, à procura das novidades ou dos tesouros desconhecidos, eis a tarefa das novas bibliotecas”. Mas, sobretudo, há que contar com o entusiasmo do professor enquanto mediador de leituras. Este deve recordar que, como diz Pennac (1996, p. 11), “O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com os outros: o verbo amar...o verbo sonhar...” e reservar um tempo diário para que esta leitura recreativa (e motivante) seja feita na escola.

Há que definir o conceito de perfil do professor, antes de prosseguir com a justificação teórica para as inferências que fiz sobre este momento de estágio. De acordo com Peterson (2003, pp. 31-36), o perfil do professor deverá atender ao sexo, idade, habilitações literárias e formação pedagógica. Contudo, o professor deverá, também, saber, ser e fazer, aquando da conclusão do seu processo de formação enquanto docente. No entanto, se o formador não tiver em consideração os fatores políticos, as finalidades educativas e a gestão do sistema educativo, o futuro docente encarará inúmeras consequências profissionais. Segundo o mesmo autor, o perfil do professor incide sob o “estilo da educação”, que visa o que é tolerável por parte do sistema educativo, como por exemplo, “a co-educação, a integração, o espírito crítico, o respeito pelas diferenças”; sob o “estilo do processo ensino-aprendizagem”, ou seja, a relação que se estabelece entre a teoria e a prática ou a escola e o quotidiano das crianças; sob o “modo de gestão” que poderá ser de índole centralizada, democrática ou autoritária. Desta forma, o comportamento e a atitude do docente face à turma refletem alguns dos fatores acima citados.

Com a observação de várias aulas da professora Anabela, é-me possível verificar que se baseia numa gestão centralizada e, por isso, “não tem iniciativas em relação à organização curricular porque esta «é reservada à estrutura central». Por sua vez, também não estimula o espírito crítico, visto que, todas as suas aulas são dadas sob a utilização de fichas formativas; o aluno deixa de ser um interveniente ativo, para se transformar em apenas um recetor do que é emitido pela professora.

Quando o ensino é feito nestas perspetivas, ou seja, sem qualquer ligação entre a teoria e a prática ou entre os alunos e o seu quotidiano, Peterson (2003, p. 34) refere que se torna num ensino descontextualizado, um ensino simples baseado, apenas e somente, no papel e no lápis, levando-o a um “formalismo pedagógico”. Deste modo, o ensino rescinde do seu papel de educador e “não orienta os horizontes das crianças”.

É de salientar que a comunicação oral une o cognitivo ao social e, por isso mesmo, a falta dela dentro da sala de aula poderá resultar na dificuldade de relacionar o pensamento ou a compreensão à linguagem. Como confere Loureiro (2000, pp. 106-107), por um lado, o discurso condiciona a forma como se gere e organiza as atividades em sala de aula, por outro afeta, também, e como já referi, os processos de pensamento dos alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem dos conteúdos a lecionar. Neste sentido, a forma como o docente organiza o seu discurso com base nos conteúdos “irá influir na percepção e representação” que os alunos farão.

É habitual que os professores recorram ao diálogo como forma de comunicar, do qual pretendem transpor as suas explicações sobre os conteúdos. Porém, nada

disso foi observado durante este período de estágio e, por isso, é possível reiterar que não houve ato de compreensão, de ensino ou de aprendizagem, como diz o mesmo autor.

Para Morgado (1997, pp. 35-36), sem haver comunicação em sala de aula, não existe eficácia na relação pedagógica. O autor vai ao encontro do que foi citado anteriormente: “a forma como o professor comunica, organiza e gere a comunicação na sala de aula assume um papel nuclear na gestão eficaz da relação pedagógica”. Para tal, era pertinente observar em sala de aula: a realização de atividades que solicitassem “vários tipos de comunicação”; a estimulação para o “exercício e reforço das competências, na medida em que as situações de aprendizagem incentivassem os processos de comunicação; “utilização do trabalho cooperativo” de forma a estabelecer comunicação entre pares e entre alunos e professor.

Para concluir, passo então a referir a pertinência do que respeita à prática profissional, aquando das aulas que programámos para este momento de estágio.

Para a formação de professores, é importante aprender a ensinar, desta forma isso só é possível através da prática que, tal como define Marcelo (1989, p. 30), citado por Pacheco (1995, p. 37), a formação de professores como “o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se implicam individual e coletivamente num processo formativo”, que num contexto de criticidade e de reflexão, é propício à aprendizagem, tanto ao nível de conhecimentos como de destrezas ou de desenvolvimento da “competência profissional”.

1.6. 6.ª Secção

1.6.1. Descrição da secção

Esta secção destina-se à descrição dos relatos respetivos ao estágio no 2.º Ciclo, no Colégio São João de Brito, devidamente fundamentados.

Período de estágio: de 27 de setembro de 2011 a 24 de janeiro de 2012

Faixa etária: 10/11 e 11/12 anos

Anos: 5.º e 6.º

Turmas: 5.º ano B, 5.º ano C, 6.º ano C e 6.º ano D

Professoras cooperantes: Isabel (Matemática), Dulce (Língua Portuguesa), Margarida (História e Geografia de Portugal) e Júlia (Ciências da Natureza).

1.6.2. Caracterização da escola

A figura 5 mostra o Colégio São João de Brito, através de uma fotografia aérea.



Figura 5 – Colégio São João de Brito

1.6.3. Caracterização das turmas

O quadro 8 indica o horário do nosso estágio no Colégio São João de Brito.

Quadro 8 – Horário do estágio no 2.º Ciclo, no Colégio São João de Brito

Horas		2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Início	Termo					
08.30	10.00					6.º D - MAT
10.25	11.55		5.º B - MAT			6.º C - LP
12.05	12.50		5.º B - MAT			6.º C - CN
13.40	14.20		Reunião			
14.35	16.05		6.º C - LP			5.º C - HGP

terça-feira, 27 de setembro de 2011

Neste dia estágio, dirigimo-nos ao Colégio para que a professora orientadora Isabel Nunes se reunisse connosco para nos apresentar às professoras cooperantes e às turmas, realizando uma breve visita guiada às instalações.

Língua Portuguesa – 6.º C

A professora Dulce, docente desta disciplina, solicitou-nos que nos apresentássemos à turma. A aula iniciou-se com a leitura dos alunos de contos

tradicionais recolhidos pelos mesmos, sendo que foram lidos com entoação específica. Posteriormente, a docente leu o conto popular “A noiva formosa”, recolhido por Teófilo Braga, realizando algumas questões de interpretação e revendo as características deste tipo de texto.

inferências e fundamentação teórica

É muito usual depararmo-nos com grandes dificuldades de leitura no Ensino Básico, por isso, há que ter especial atenção a essa problemática. Na leitura realizada durante esta aula, como relatei, a professora procurou que os alunos lessem o conto pedindo uma entoação específica, tendo em atenção os sinais de pontuação e a expressão corporal. Duarte (2002, p. 12) afirma que “[l]er é associar símbolos impressos ou escritos graficamente com os símbolos auditivos conferindo-lhes um significado”. Desta forma, a criança deverá estabelecer uma associação entre o que ouve e o que vê. A mesma autora defende ainda que, durante a leitura é necessário reconstruir significados, percepções sensoriais, sentimentos e relações. Isto é, “trata-se de um processo cognitivo – ao ler, a criança faz um reconhecimento visual e semântico”(p.12).

Aquando da interpretação realizada do conto “A noiva formosa”, a docente procurou cumprir determinados objetivos para que a sua compreensão se tornasse mais eficaz. De acordo com Ribeiro e Oliveira (2002, p. 50), o estudo deste conto remete para os seguintes objetivos:

Identificar um conjunto de situações que envolvem o herói; reconhecer as diferentes provas do herói; relacionar a imposição das provas com o processo natural de emancipação e maturação de um jovem; confirmar a aplicação da tipologia do conto com características de maravilhoso à “Noiva formosa”; concluir a intemporalidade da caracterização de um herói; avaliar da importância de se agir de acordo com a consciência própria de cada um; problematizar os valores morais explorados no conto.

O terceiro ponto referido anteriormente não foi desenvolvido com a turma. Porém, há que definir o que a docente intuiu acerca das características do conto, remetendo esta para uma narrativa curta, com um número bastante reduzido de personagens pouco caracterizadas, pelo que, na análise textual, nunca foram referidos os retratos físico ou psicológico, mas sim, as suas intervenções na ação que, como afirma Reis e Lopes (2000, p. 82), desenrola-se “em torno de uma peripécia particular”.

A docente frisou, ainda, e como relatei, as características do conto popular, constatando, também, o que defendem os autores acima citados que, este tipo de texto remete de imediato para o povo, sendo que “tem as suas raízes não no mundo

da cultura «consagrada», oficialmente reconhecida, mas nas camadas não hegemónicas da população” (p.82), e assume a sua especificidade na transmissão através de gerações e na sua forma de comunicação.

sexta-feira, 30 de setembro de 2011

Matemática – 6.º D

A aula decorreu na capela do colégio, visto que, no início de cada período, existe um momento de reflexão. No seguimento desta atividade, a turma esteve na presença de dois elementos jesuítas e de um pároco. Teve início com uma apresentação individual de cada aluno salientando os seus gostos e desejos para o ano letivo. De seguida visualizaram um filme alusivo ao tema proposto pelo colégio “Luzes, sinais e ação”. Após a discussão do filme, os alunos reuniram-se em grupos de três elementos e construíram uma banda desenhada sobre o mesmo.

Língua Portuguesa – 6.º C

Nesta aula os alunos leram alguns contos tradicionais e copiaram do quadro um esquema alusivo à estrutura do conto e à simbologia. Seguidamente, a docente abordou a relação de forma e sentido entre as palavras, pedindo alguns exemplos de palavras homónimas, homófonas, parónimas e homógrafas.

Ciências da Natureza – 6.º C

No decorrer desta aula, a professora discutiu com a turma sobre alimentação saudável, recolhendo conceções alternativas. Um aluno questionou-a sobre o que seria a anorexia e diabetes.

História e Geografia de Portugal – 5.º C

No início da aula, a professora realizou uma chamada oral sobre os conteúdos abordados na aula anterior. Através de um esquema feito no quadro, demonstrou as linhas presentes no globo terrestre: equador, paralelos e meridianos; solicitando que copiassem para o caderno diário. De seguida abordou as características que deverão estar presentes num mapa, como a legenda, o título, a orientação e a escala. Por fim, distribuiu uma ficha de consolidação da matéria.

inferências e fundamentação teórica

No âmbito da manhã de reflexão, os elementos jesuítas pretenderam dar a conhecer às crianças a importância de agir moralmente, ou seja, de se preocuparem com o bem-estar dos outros, procurando satisfazê-los nas suas necessidades, aumentar a sua felicidade e minimizar o sofrimento. Alberoni e Veca (1996, p. 73) afirmam que a moral reside numa “tensão altruísta administrada racionalmente para aumentar a alegria e para diminuir a dor, o desgosto e a miséria”. No momento em que os intervenientes colocaram questões de interpretação do filme à turma, notou-se uma preocupação por parte dos alunos em serem aceites pelos outros, ou melhor, que as suas considerações o fossem. Como dizem os mesmos autores, frisando Kant, o Homem tem “a necessidade de encontrar a confirmação racional por parte dos outros”. Como seres humanos, queremos que as nossas atitudes altruístas sejam reconhecidas pelos outros.

Na aula de Língua Portuguesa, a professora referiu a relação de forma e sentido entre as palavras, como foi relatado. Contudo, este parâmetro não se encontra no programa do 2.º Ciclo, mas é referido no de 1.º Ciclo. De acordo com Reis (2009, p. 56), o novo Programa de Português do Ensino Básico indica como descritores de desempenho para os 3.º e 4.º anos, no bloco do Conhecimento Explícito da Língua, “distinguir palavras simples e complexas; identificar os processos de formação de palavras”, abrangendo os conteúdos: “palavra, palavra simples, palavra complexa; radical, sufixo, prefixo, derivação – prefixação, sufixação; composição”.

terça-feira, 4 de outubro de 2011

Matemática – 5.º B

A professora solicitou à Raquel e ao Ricardo que corrigissem uma ficha de trabalho sobre sólidos geométricos.

História e Geografia de Portugal – 5.º B

Neste dia, a docente fez-se recorrer do manual e pediu aos alunos que nele sublinhassem os assuntos a abordar na aula, tais como: a localização da Península Ibérica na zona temperada do norte, os contrastes de temperatura e a precipitação. De

seguida, desenhou no quadro um esquema alusivo aos temas abordados e solicitou à turma que o copiassem para o caderno diário.

Língua Portuguesa – 6.º C

Iniciou a aula com a correção dos trabalhos de casa. Um dos alunos não realizou o trabalho proposto, mas sim outro exercício, afirmando que se tinha enganado a copiar do quadro. A professora referiu que a imagem que ele transmitia era má, por não realizar as tarefas pedidas, e a criança começou a chorar.

Prosseguiu com a leitura do conto tradicional “Caldo de pedra”, recolhido por Teófilo Braga, e ditou aos alunos definições de palavras cujo significado desconheciam, solicitando que as incorporassem no mini dicionário. Posteriormente, os alunos juntaram-se em grupos de dois para reescreverem o conto em banda desenhada.

inferências e fundamentação teórica

No que respeita à aula de Matemática, a ficha formativa procurava ir ao encontro de que nos diz Ponte *et al.* (2009, p. 37) no novo Programa de Matemática do Ensino Básico, no que concerne ao uso da régua e compasso. Os objetivos a atingir com a lecionação do conteúdo referido remetem para a descrição dos sólidos e identificação dos seus elementos, a compreensão das suas propriedades e classificação, “relacionar o número de faces, de arestas e de vértices de uma pirâmide e de um prisma, com o polígono da base”, identificá-los mediante a sua planificação e, ainda, desenhar planificações e “construir modelos” a partir delas.

De acordo com o relato anterior, a criança referida apresenta diariamente uma postura retraída, não estabelecendo diálogo com os professores, a menos que seja questionada diretamente. Visto que, o homem é um comunicador inato e que os gestos, o olhar e expressão corporal, verbal e não verbal são meios de comunicação, o professor tem um papel fundamental para que este ato se processe de forma construtiva ao aluno. Aquando da intervenção da professora e respetiva reação do mesmo, é notável que este não desenvolva uma boa autoestima, sendo que, como afirma Vieira (2000, p. 15), “[a] imagem que temos de nós próprios é construída através daquilo que nos chega dos outros “. Esta atitude levou a que a criança descreditasse as “suas potencialidades”. A mesma autora defende que a forma como a realidade é encarada poderá originar “atitudes e comportamentos diferentes que tendem a influenciar todo o processo de comunicação”.

sexta-feira, 7 de outubro de 2011

Matemática – 6.º D

A professora iniciou a aula por entregar as fichas de avaliação e solicitou-nos que as corrigíssemos. Deu seguimento à aula lembrando aos alunos a posição relativa das retas no plano elaborando um esquema no quadro. Estabeleceu uma definição para ângulo e referiu, explicando, os que são convexos e não convexos.

Língua Portuguesa – 6.º C

Na aula anterior, a professora havia solicitado à turma que pesquisasse uma receita da sopa da pedra. Como tal, esta aula iniciou-se com a leitura dos documentos trazidos pelos alunos. De seguida, os alunos recontaram o conto “Clarinha”, recolhido por Teófilo Braga, sendo que a docente procurou lembrar a noção de introdução, desenvolvimento e desenlace dos contos. Posteriormente, para mencionar e esclarecer as características que diferem o texto narrativo do não narrativo, realizou a leitura do texto “A prodigiosa águia de Bonelli”, retirado da Enciclopédia *A Fauna* (Vol. VI).

Para terminar a aula, a docente escreveu no quadro algumas frases para que as analisassem sintaticamente. Um dos alunos que se dirigiu ao quadro para realizar a tarefa não soube analisar sintaticamente nenhuma parte constituinte da frase, chegando mesmo a trocar o sujeito por complemento direto.

Ciências da Natureza – 6.º C

Nesta aula a professora iniciou o estudo do sistema digestivo, conversando com os alunos e facultando algumas definições para que as escrevessem no caderno diário. De seguida, pediu que abrissem os manuais e realizassem alguns exercícios sobre o tema abordado.

História e Geografia de Portugal – 5.º C

Durante esta aula, a professora Isabel solicitou-nos que a acompanhássemos na preparação de um simulacro de um plano de emergência com outra turma. Após concluída a tarefa, dirigimo-nos novamente à sala da turma do 5.º C. A professora não estava presente por motivos pessoais. Contudo, deixou-nos diretrizes para a condução da aula de forma a rever os conteúdos para a ficha de avaliação.

inferências e fundamentação teórica

De forma a motivar os alunos para a leitura dos contos tradicionais, a professora de Língua Portuguesa optou por solicitar à turma que realizassem a pesquisa de uma receita. Quando as crianças apresentam uma desmotivação evidente pela leitura, é primordial aplicar estratégias, “que promovam, dentro do espaço concreto de sala de aula, um contacto motivado e eficaz do aluno com os textos e, a partir daí, esperar que o «milagre» seja uma realidade”, como afirma Alarcão (1995, p. 14), penso ter sido esse o objetivo da professora titular.

Hoje em dia é obrigatório que se faça um plano de emergência nas escolas, visto que, para além de elucidar toda a comunidade escolar para um conjunto de normas e regras de procedimento, com o pressuposto de minimizar consequências catastróficas possíveis, o simulacro apresenta uma série de razões para ser elaborado, tais como as que referiu Mata (2001, p. 19):

identifica os riscos; estabelece cenários de acidentes para os riscos identificados; define princípios, normas e regras de actuação gerais face aos cenários possíveis; organiza os meios de socorro e prevê missões que competem a cada um dos intervenientes; permite desencadear acções oportunas, destinadas a minimizar as consequências do sinistro; evita confusões, erros, atropelos e a duplicação de actuações; prevê e organiza antecipadamente a evacuação e intervenção; permite rotinar procedimentos, os quais poderão ser testados, através de exercícios de simulação.

Desta forma, um simulacro ou um plano de emergência pretende não só prevenir, como também, gerir de forma operacional, sendo que, a identificação dos riscos facilita o estabelecimento de meios de combate ao acidente, em situações que podem surpreender as crianças, quando estas estão na escola.

terça-feira, 11 de outubro de 2011

Matemática – 5.º B

Para este dia, a professora tinha-nos solicitado a realização de uma ficha de revisões sobre planificações de sólidos geométricos (poliedros e não poliedros), vértices, arestas e faces, por nós elaborada. Por falta de tempo de aula, apenas a Raquel e eu conseguimos realizar os exercícios com a turma. Num dos momentos em que a Raquel pediu a um aluno que se dirigisse ao quadro deparei-me com a situação de que a criança tanto escrevia com a mão direita como com a esquerda. Abordei a

professora em relação a esse assunto, ao qual me respondeu que poderia ter o conceito de lateralidade mal definido. Quando solicitei a um aluno que me respondesse a uma questão, ele não soube distinguir polígono de sólido geométrico. Procurei explicar fazendo-me recorrer de objetos que tinha na secretária e à noção de espaço/volume.

História e Geografia de Portugal – 6.º C

Dado que a turma iria realizar uma ficha de avaliação, a professora pediu-nos que fôssemos assistir a outra aula. Como tal, acompanhámos outra turma à aula de Educação Física que decorreu na piscina.

Língua Portuguesa – 5.º B

Pelo mesmo motivo referido na disciplina anterior, acompanhámos outra turma assistindo à aula de Educação Visual e Tecnológica. Uma das crianças não conseguiu realizar a tarefa proposta pela professora, que se cingia à construção de uma pauta para treinar a caligrafia, sendo que esta lhe respondeu “Agora deixa assim e continua”. Observei que o aluno começou a chorar e procurei auxiliá-lo.

inferências e fundamentação teórica

Aquando do episódio relatado na aula de matemática, no que confere à criança que utilizou as duas mãos para escrever no quadro, é de salientar a questão da lateralidade, visto que, pode refletir alterações na estruturação espacial e, conseqüentemente, na escrita. No relato anterior, é possível entender-se que a criança pode ter uma lateralidade contrariada. Ou seja, a criança demonstra que tem um dos seus lados dominantes, mas que por influências sociais ou motoras, escreve com a outra mão. Pacher (s.d., p. 1) refere Negrine (1986), afirmando que “é durante o crescimento que a lateralidade da criança se define naturalmente, podendo, também, ser determinada por fatores sociais ainda muito marcantes nos dias de hoje em nossa sociedade”. Ao encontro de Negrine, Freire, Romero e Fischer, a mesma autora defende que o desenvolvimento do domínio corporal é um fator fundamental no processo de aprendizagem. Por isso, a criança deverá ter ao seu dispor todas as experimentações possíveis, levando-a a descobrir o movimento como “elemento mediador nas construções sobre ela mesma, sobre o outro e sobre o mundo”.

Durante uma aula de Educação Física, como a que foi relatada, a criança é capaz de explorar os seus movimentos durante o processo de aprendizagem. O movimento humano desenvolve-se mediante determinados objetivos, sendo que

segue um conjunto de unidades psicomotoras, tal como refere Rabinovich (2007, p. 33): “locomoção, manipulação e equilíbrio”, estabelecendo uma interação com a estruturação espacial e orientação temporal. Nesta faixa etária, a criança já possui o esquema corporal completo, podendo consciencializar a sua motricidade. Le Bouch, citado pelo mesmo autor (p. 56), diz que “[o] período de 7 a 12 anos é considerado pelo corte entre a «representação mental» e a realização motora”. O desequilíbrio apresentado deve-se, em parte, ao excessivo ênfase que se atribui às questões cognitivas, sem que haja “experiência vivida e (...) ação da criança no meio”.

sexta-feira, 14 de outubro de 2011

Matemática – 6.º D

Tal como havia sido planeado com a professora, esta aula destinou-se à realização de uma ficha de revisões sobre geometria por nós elaborada, que visava os seguintes conteúdos: retas, semirretas, segmentos de reta, triângulos e quadriláteros. Esta ficha contemplava, também, a noção de desigualdade triangular. De forma a abordá-la, um dos exercícios incitava a utilização de palhinhas para a demonstração da construção de triângulos. Apenas o Ricardo e eu pudemos realizá-la visto que, o tempo de aula foi mal gerido.

Língua Portuguesa e Ciências da Natureza – 6.º C

Em ambas as disciplinas, a turma realizou uma ficha de avaliação e, como não nos foi permitido presenciar, encaminharam-nos para o campo sintético do colégio para assistir às aulas de Educação Física.

História e Geografia de Portugal – 5.º C

Tal como nas disciplinas anteriores, os alunos realizaram uma ficha de avaliação, para a qual não nos foi permitido assistir. Por isso, dirigimo-nos à sala de outra turma para auxiliar na disciplina de Estudo Acompanhado. Alguns alunos, aquando da realização de exercícios de inglês, não souberam referir as capitais de vários países. Como tal, orientei-os para se dirigirem ao planisfério presente na sala de aula.

inferências e fundamentação teórica

Aquando da aula de Matemática por nós lecionada, como foi relatado anteriormente, optámos por recorrer ao uso das palhinhas. Ponte et al. (2009, p. 39), no novo programa de Matemática do Ensino Básico, afirmam que o uso de diferentes materiais facilita a aprendizagem da Geometria sendo, por isso, um importante apoio, nomeadamente, “na exploração, análise e resolução de problemas de natureza geométrica e na realização de desenhos e construções com um rigor adequado”, tal como se pretendia na construção dos triângulos, frisando a desigualdade triangular.

No que concerne à aula de Estudo Acompanhado, é de frisar que, embora autores defendam que esta área não disciplinar pretende auxiliar os alunos no seu desenvolvimento da aprendizagem, como sugerem Cosme e Trindade (2001, p. 11), constitui uma “área de intervenção educativa”, ou seja, existe “a necessidade de se ensinar os alunos a aprender a aprender, (...) de se organizarem contextos educativos interessados em estimular aprendizagens significativas ou, ainda, a necessidade de se avaliar o processo de ensino-aprendizagem”, tal não se sucedeu na aula observada. Apenas se constatou a realização dos trabalhos de casa.

terça-feira, 18 de outubro de 2011

Matemática – 5.º B

Esta aula teve início com a correção dos trabalhos de casa propostos por mim aos alunos. Posteriormente, a Raquel resolveu, em conjunto com a turma, uma ficha formativa que visava a posição relativa de retas no plano e construção e classificação de ângulos.

História e Geografia de Portugal – 5.º B

Para iniciar a aula, a professora solicitou a uma aluna que escrevesse o sumário no quadro. Posteriormente, introduziu o tema dos recursos naturais existentes na Península Ibérica. De seguida incitou outro aluno que delimitasse alguns tópicos no quadro para que a turma os copiasse para o caderno diário. Para terminar, a docente continuou com a esquematização, na qual escreveu dois erros ortográficos na mesma frase: “Os povos veêm para a Península Ibérica à 800 000 anos a.C.”.

Língua Portuguesa – 6.º C

A professora iniciou a aula por recolher os trabalhos de casa e prosseguiu com a entrega e correção das fichas de avaliação, que foi realizada por ela, no quadro.

Durante grande parte da aula, um aluno esteve sempre a mexer em objetos que não estavam relacionados com a aula e, por isso, chamei-o à atenção. Aquando do meu procedimento, a docente interrompeu-me afirmando que não poderia existir qualquer interação da nossa parte com os alunos em sala de aula.

inferências e fundamentação teórica

No que confere à atitude da professora de Língua Portuguesa face à minha intervenção perante um aluno, é de referir que foi contra ao que se defende, sucintamente, ser a formação de professores, por Marcelo (1989, p. 30), supracitado por Pacheco (1995, p. 37) na página 4. Tendo em conta a perspetiva de Schön, referida por Alarcão (1996, p. 13), a formação de profissionais deverá contribuir para a construção de um “saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo” facultando ao formando a capacidade de agir perante “contextos instáveis, indeterminados e complexos”. A docente, tomando a atitude referida, não permitiu que, enquanto indivíduo em formação, pudesse intervir e contribuir para o desenvolvimento das minhas competências. A mesma autora indica, ainda, que na formação de professores, o formando deverá ter a oportunidade de “praticar sob a orientação de um profissional” devendo ele ser um objeto de ajuda, de treino e conselheiro, permitindo ao formando refletir sobre a realidade que o envolverá enquanto futuro docente. Esta oportunidade não foi de modo algum, permitida ou desenvolvida pela professora titular da turma, para connosco.

sexta-feira, 21 de outubro de 2011

Matemática – 6.º D

Como havia sido solicitado ao Ricardo, este propôs uma ficha formativa sobre áreas de quadriláteros e triângulos. Alguns alunos detiveram-se com dificuldades na leitura de números decimais e nas conversões de medidas agrárias.

Língua Portuguesa – 6.º C

A professora corrigiu uma grelha que tinha elaborado para os alunos, para a revisão do teste. Pretendia-se que as crianças apresentassem soluções para combater erros e incorreções.

No seguimento da aula, a docente estabeleceu a diferença entre área vocabular e família de palavras, apresentando alguns exemplos. Referenciou a derivação de palavras por sufixação e prefixação, e palavras compostas por aglutinação e justaposição. Solicitou aos alunos que se dispusessem em grupos de dois elementos para que elaborassem um esquema sobre todos os conteúdos abordados durante a aula.

Ciências da Natureza – 6.º C

Com o auxílio do manual, a professora explicou as funções da faringe, da glote e do esófago.

História e Geografia de Portugal – 5.º C

No início da aula, um aluno pediu à professora para mudar de lugar alegando que permanecendo no sítio onde estava, distraía-se demasiado. No entanto, a docente afirmou que a sua postura não dependia do lugar onde estaria sentado mas sim, da sua convicção. De seguida, realizou a chamada oral da matéria abordada na aula anterior. Posteriormente, os alunos questionaram-na acerca da avaliação, isto é, se seria possível aumentar a sua classificação, ao qual a professora respondeu que tal seria viável se participassem mais nas aulas, exemplificando-as: aulas dadas pelos alunos.

Por fim, tentou explicar a origem e a diversidade da vida.

inferências e fundamentação teórica

No que respeita à aula de História e Geografia de Portugal pude verificar uma situação bastante contraditória. Isto é, aquando da chamada oral sobre a matéria anteriormente abordada, a docente procurou entrar no domínio do questionamento oral como forma de avaliação, tentando ir ao encontro de Cardinet (1993), citado por Ferreira (2007, p. 129), que salienta “a importância da utilização do interrogatório” como instrumento para a “realização de uma tarefa”. Contudo, e como afirma Ferreira (2007, p. 129), esta estratégia deverá ser integrada na observação, permitindo aos alunos a recolha de informação. Porém, a professora pretendia registar, somente, o nome de quem conseguia responder corretamente. Desta forma, não se verificou

harmonia entre a avaliação formativa contínua e o questionamento oral, visto que deveria ter como principal objetivo “a compreensão do funcionamento cognitivo do aluno” (p. 93) e não os resultados que dela pudessem advir, como refere o autor acima citado.

terça-feira, 25 de outubro de 2011

Matemática – 5.º B

Como havia sido agendado com a professora, introduzi o estudo dos polígonos. Recorri ao material de apoio *powerpoint* e a uma ficha de carácter informativo, que foi preenchida no decorrer das explicações. Abordei a noção de quadriláteros, paralelogramos, trapézios e triângulos. Distribui por cada aluno um quadrado e um retângulo em papel colorido para que neles traçassem as diagonais, de forma a obterem triângulos.

História e Geografia de Portugal – 5.º B

No início da aula, a professora realizou uma chamada oral da matéria estudada na aula anterior. Referiu e mostrou imagens dos instrumentos e técnicas desenvolvidos pelos povos produtores.

Língua Portuguesa – 6.º C

Revedo as palavras derivadas por sufixação e prefixação, explicou que os afixos representam um significado, dando os seguintes exemplos: “beleza” (eza = qualidade) e canzarrão (arrão = grandeza). No contexto da explicação fornecida, a docente frisou que o ato de decorar tem grande importância para o desenvolvimento e treino da memória.

Para terminar, introduziu o estudo das lendas, pedindo a um aluno que lesse “O milagre das rosas”, pesquisado e trazido por ele. Posteriormente, escreveu a definição no quadro e incitou a turma que passasse a mesma para o caderno diário.

inferências e fundamentação teórica

É importante a leitura em voz alta por parte da criança que leu a lenda “O milagre das rosas”, visto que permite combater a incapacidade de ler de alguns ou, até mesmo, a preguiça de o fazer, como defende Jean (1999, p. 64). O mesmo autor

indica, ainda que, “a leitura em voz alta foi, e continua a ser, uma maneira de partilhar prazer, conhecimentos e informações” (p. 65). Desta forma, é possível evidenciar que a criança que leu a lenda se sentiu prazerosa por ter podido partilhar a sua informação, visto que nenhuma outra criança conhecia o texto referido.

Para enquadrar este tipo de texto da oralidade, é deveras imprescindível contextualizá-lo no seu período literário. O romantismo, segundo Reis e Lopes (2000, p. 224), “com a sua propensão para valorizar elementos provenientes da cultura nacional e popular”, é anotado como o período de maior interesse pelo culto das lendas.

Assim, é-me, então, possível descrever a definição de lenda administrada pela docente, que foi ao encontro do que os mesmos autores supracitados afirmam ser uma narrativa baseada num facto histórico, transformado pela imaginação daqueles que a difundiram, não se tratando “de uma reconstituição objectiva e «documental» de um facto ocorrido num passado remoto, mas sim de uma narrativa de carácter ficcional, que foi sendo transmitida de geração em geração”. No decorrer da aula, foi possível observar a distinção feita pela professora, na medida em que sublinhou um facto da lenda ter uma ação localizada no tempo e/ou no espaço, ao contrário dos contos (textos estudados anteriormente) que apresentam um espaço indeterminado e um tempo indefinido, não esquecendo o que Reis e Lopes (2000, p. 224) afirmam, “(...) a história contada é sempre modelada pelo maravilhoso (...)”.

sexta-feira, 28 de outubro de 2011

Matemática – 6.º D

Esta aula estava destinada à adição e subtração de frações lecionada pela Raquel. A estagiária optou por projetar um *powerpoint* elucidativo sobre a temática, de forma a introduzi-la, explicá-la e explorá-la. Distribuiu uma ficha de exercícios, que resolveu em conjunto com a turma.

Língua Portuguesa – 6.º C

Neste dia a professora planeou selecionar, de entre todos os alunos, o melhor contador de histórias. Previamente, havia-lhes solicitado que recolhessem uma lenda e a interpretassem. Pediu-nos que nos dirigíssemos a outras salas com diferentes grupos de alunos, a fim de os ouvirmos com o objetivo de pré-selecionar o melhor

contador de histórias. Por fim, regressámos à sala de aula e as crianças selecionadas contaram à turma as lendas por si escolhidas. Desta forma foi eleito o melhor da turma.

Ciências da Natureza – 6.º C

A professora desta disciplina iniciou a aula por registar as assinaturas dos encarregados de educação, no que respeita à tomada de conhecimento das fichas de avaliação. Nos alunos que não trouxeram as provas assinadas, escreveu um recado aos encarregados de educação, no diário escolar. Prosseguiu a aula com a continuação do estudo do sistema digestivo, explorando o estômago e o intestino delgado, através de um diálogo com a turma.

História e Geografia de Portugal – 5.º C

No início da aula, uma criança queixou-se à professora de dores de cabeça. Esta concluiu que o aluno não almoçara e, por sua vez, chamou um vigilante da escola para que o levassem à cantina de forma a tomar uma refeição. Após a criança ter saído da sala de aula, solicitou o auxílio dos restantes para que, de cada vez que se repetisse a situação, avisassem um responsável.

Continuou com o estudo dos povos produtores, referindo os momentos megalíticos; introduziu os povos invasores (Celtas e Iberos). No decorrer da aula, alegando mau comportamento, mandou dois alunos abandonarem a sala de aula.

inferências e fundamentação teórica

A estratégia, acima relatada, adotada pela professora Dulce suscitou nos alunos um elevado interesse e empenho na atividade. Para além de ter como objetivo a dinamização da aula, a docente procurou desenvolver uma das competências fundamentais no ensino da língua, a expressão oral. De acordo com Leal (2007, p. 25), a narração oral implica um breve estudo sobre o conceito da oralidade. Contudo, frisou-se que a expressão oral em nada se assemelha com o “conteúdo da língua falada”. O mesmo autor refere que “[a] oralidade convive com vários códigos não-verbais (olhares, gestos, expressões faciais, tom de voz, etc)” tendo em conta que, a palavra deixa de ser um facto primordial, para passar a ser um auxiliador da comunicação gestual e corporal, foi desta forma que os alunos apresentaram as suas lendas e, posteriormente, foram selecionados.

Atendendo à atitude da professora de História e Geografia de Portugal, é possível verificar que se tratou de um ato de punição, um castigo. Contudo, e como

afirma Curwin (1987), citado por Amado (2000, pp. 175-176), o castigo “produz o efeito de travar a indisciplina por um curto tempo, mas não produz uma mudança de comportamento duradoura. Só detém temporariamente a acção que se castiga”. Para além de poder surtir o efeito expresso pelo autor, pode ainda reproduzir-se num reforço positivo que, segundo Gotzens (1986) citado pelo mesmo autor, poderá “apresen[ta]r resultados contrários aos esperados”. Quando uma professora coloca uma criança fora da sala de aula, esquece também que a mesma estará no dia seguinte presente na sala e se o aluno não perceber que deve mudar a atitude, pode voltar a repeti-la, não existindo qualquer medida, que se pretende ser pedagógica.

sexta-feira, 4 de novembro de 2011

Matemática – 6.º D

Para este dia, estava agendado com a professora Isabel uma aula lecionada por mim que visava a introdução da multiplicação de frações. Para tal, comecei por projetar um *powerpoint* e fiz a revisão do conceito de fração e da sua soma. Incitando os alunos a relacionarem a soma com a multiplicação. Expliquei o seu procedimento, através de um esquema, quando se apresentam denominadores diferentes. Para terminar, realizei um jogo didático com a turma. Dividi a turma em cinco grupos de seis alunos, entregando a cada grupo um instrumento musical, que teriam de tocar sempre que terminavam de resolver os exercícios propostos. O jogo consistia na resolução de expressões numéricas, incluindo multiplicação de frações; seis alunos (um elemento de cada grupo) resolveriam uma expressão numérica e venceria o elemento que o fizesse em menos tempo (os restantes alunos também resolviam simultaneamente); o procedimento repetiu-se até que todos os alunos tivessem realizado, pelo menos, uma expressão numérica; no final do jogo, os grupos reuniram-se para efetuarem um desafio proposto; todos os tempos foram contabilizados. Os alunos que não respeitassem as regras de comportamento dentro de sala de aula, seriam retirados trinta segundos ao seu grupo; o objetivo do jogo baseou-se na resolução das expressões numéricas e do desafio no menor tempo possível.

Língua Portuguesa – 6.º C

A professora iniciou a aula por pedir aos alunos que cantassem as preposições com diferentes ritmos. Prosseguiu com a correção dos trabalhos de casa de

conhecimento explícito da língua. No seguimento da aula, entregou um poema lacunar para que fosse completado com preposições. Terminou a aula estabelecendo as diferenças entre um texto narrativo e um não narrativo.

Ciências da Natureza – 6.ºC

Recorrendo ao manual, a docente abordou a higiene no sistema digestivo e solicitou aos alunos que resolvessem exercícios, posteriormente corrigidos oralmente.

História e Geografia de Portugal – 5.ºC

Apresentação de trabalhos realizados pelos alunos sobre os povos nómadas e recolectores. A professora distribuiu uma ficha de exercícios de revisão. Porém, no decorrer da correção da ficha, um aluno questionou a docente sobre uma curiosidade do tema abordado, à qual obteve a seguinte resposta: “Eu não estou aqui para responder às perguntas da vossa cabeça. Apenas estou para vos ensinar o que é previsto. Querem saber mais, vão pesquisar”. Durante esta aula, a professora colocou seis alunos fora da sala de aula, alegando mau comportamento.

inferências e fundamentação teórica

Como já referi em cima, na aula que dei sobre multiplicação de frações, optei por dar às crianças a oportunidade de aprenderem a matemática de uma forma lúdica que, tal como defende Rouchier (1991), citado por Brun (1996, p. 26), a aprendizagem dos saberes não deverá assumir os conhecimentos a adquirir como “tácitos nos processos cognitivos”, mas sim, aprendê-los, também, “em situação didáctica”. Para Brousseau (1996, pp.75-77), o jogo deverá representar as situações que, previamente, foram abordadas num contexto cognitivo, ou seja, deve aliar-se aos conceitos transmitidos sobre a temática, conseguindo “levar os alunos a aprender uma forma visada de saber”. O mesmo autor apresenta como definição de jogo algo que permite ao jogador uma experiência lúdica em que o jogo parte a atividade “e o seu prazer depende dela”.

No que respeita à aula de Língua Portuguesa, de acordo com Reis e Lopes (2000, p. 271), uma narrativa pode apresentar-se de diversas formas, tanto verbal como icónico, ou até verbo-icónicas, como por exemplo, “a banda desenhada, o cinema, a narrativa literária”, entre outros. Dado que a turma está perante a análise dos mais variados textos do património oral, poder-se-á enquadrar a narrativa como literária, sendo que se caracterizam como “conjuntos de textos normalmente de índole ficcional (...), estruturados pela activação de códigos e signos predominantes,

realizados em diversos géneros narrativos”, indo ao encontro das características socioculturais da época em que são descritos. Ao diferenciar os textos narrativos dos não narrativos, a docente estabeleceu algumas ideias concretas de distinção que, tal como afirmam os autores anteriormente citados, no ato de narração, “aprofunda-se [a] particularização de categorias da narrativa e domínios de codificação (...): a personagem e as suas modulações de relevo, composição e caracterização; o espaço (...); a acção (...). (...) o tempo”, sem esquecer o tipo de narrador.

Na aula de História, voltámos a verificar que a professora voltou a colocar os meninos fora da sala de aula.

terça-feira, 8 de novembro de 2011

História e Geografia de Portugal – 5.ºB

A aula teve início com a chamada oral sobre a matéria dada na aula anterior. No quadro, a docente elaborou um esquema sobre as heranças trazidas pelos fenícios, gregos e cartagineses, e alguns apontamentos para que os alunos os passassem para o caderno.

Língua Portuguesa – 6.ºC

A docente iniciou a aula com a correção do trabalho de casa. Quando fez a correção da análise morfossintática de vários nomes, a professora aceitou as respostas quando estes se caracterizavam como concretos; aqueles que não sabiam referir se eram concretos ou abstratos, não fez a respetiva análise. Elaborou um esquema no quadro sobre as categorias da narrativa e entregou uma ficha informativa acerca da descrição e do retrato.

inferências e fundamentação teórica

No que respeita à aula de Língua Portuguesa, aquando da esquematização das categorias da narrativa, a docente evidenciou a personagem, enquanto “categoria fundamental da narrativa (...), constituindo normalmente o eixo em torno do qual gira a acção”, como defendem Reis e Figueiredo (1995, p. 75), o entendimento da personagem associando-a “a sentidos temático-ideológicos” e destacando-a como agente do espaço “que compreende, em primeira instância, os elementos físicos que

compõem o cenário em que decorre a história. Os mesmos autores definem a ação como parte integrante da narrativa, sendo que necessita dos seguintes elementos: personagem(ns), tempo “em que se desenrola” e fatores que permitam a transformação do(s) sujeito(s); e ainda, de condições que facilitem o seu desenlace.

sexta-feira, 11 de novembro de 2011

Matemática – 6.ºD

Neste dia, estava agendada a aula sobre as potências, a ser lecionada pelo Ricardo. Mediante o *powerpoint*, fez a revisão da noção de potência e explicou a multiplicação e divisão da mesma.

Língua Portuguesa – 6.ºC

Nesta aula fez-se a resolução de uma ficha de avaliação sobre formação de palavras, por nós elaborada. Para terminar a aula, realizou-se a escolha do melhor texto descritivo elaborado pelos alunos.

Ciências da Natureza – 6.ºC

Através de um esquema feito no quadro, a professora explicou o sistema respiratório: movimentos e constituição do aparelho. Devido às muitas perguntas e curiosidades dos alunos, abriu-se um debate sobre a importância do 112.

História e Geografia de Portugal – 5.ºC

Elaborando um *brainstorming* no quadro, a professora introduziu o tema dos Romanos. Por verificar que vários alunos tinham conhecimento da lenda de Rómulo e Remo, pediu a quatro crianças que se dirigissem ao quadro e a contassem. Nesta aula, uma criança voltou a ser colocada fora da sala de aula. No momento em que observava a forma como os alunos se sentam nas cadeiras (diariamente incorreta), deparei-me com uma menina que estava a dormir.

inferências e fundamentação teórica

Como relatei em cima, na aula de Ciências da Natureza, promoveu-se um debate entre os alunos e a professora. Tendo esta aula como base o diálogo, há que ter em conta que o professor deverá ser um mediador, possibilitando aos alunos o

crescimento do seu conhecimento. Neste tipo de atividade, e de acordo com Moraes (2003, p. 125), a aprendizagem “origina-se ou é construída a partir de um discurso coletivo, o cultural, o de senso comum ou o científico”. É indiscutível a participação comunicativa dos alunos neste tipo de abordagem, quer oral quer escrita. Desta forma, o mesmo autor afirma que “a valorização do diálogo é uma das formas de envolvimento ativo dos alunos”.

Segundo o Programa de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo, do Ministério da Educação (1991, p. 14), para que se aborde “A conquista romana e a resistência dos povos ibéricos”, sugere-se que os alunos pesquisem e recolham “postais, gravuras e textos sobre vestígios da permanência romana” ou, ainda, realizem a leitura ou observação de diversos recursos alusivos à temática. Assim sendo, a docente procurou ir ao encontro do que é apontado como “Técnicas/actividades”, promovendo a participação dos alunos para contarem a lenda de Rómulo e Remo.

Mais uma vez se verificou a professora a colocar um aluno fora da aula sem ter com ele qualquer diálogo ou explicação.

terça-feira, 15 de novembro de 2011

Matemática – 5.º B

Para este dia estava agendada a aula dada pela Raquel sobre as propriedades da adição dos números naturais. Ela recorreu ao *powerpoint*, solicitando, sempre, a participação dos alunos. Na parte final da aula, possibilitou aos alunos um jogo a realizar no *powerpoint*, sendo que quem respondesse corretamente, registava a sua resposta num papel, para que se pudesse verificar a sua veracidade. Todos os alunos que acertassem na resolução das questões, receberiam uma medalha. A Raquel pretendia que, após diversos jogos a realizar noutras aulas por ela lecionadas e depois do somatório das medalhas atribuídas a cada criança, os que possuíssem mais medalhas, receberiam um diploma de mérito.

História e Geografia de Portugal – 5.ºB

Ao escrever a data por extenso no quadro, a docente ao translinear a palavra “novembro”, não o fez corretamente, tendo-o feito da seguinte forma: nove/mbro. No

decorrer de todo o restante tempo de aula, foi realizada a chamada oral sobre a matéria anterior.

Língua Portuguesa – 6.ºC

Para iniciar a aula, a docente solicitou aos alunos que lessem, em silêncio, uma fábula de Esopo, presente no manual, que se intitulava de “O lobo e o cão”, referindo as suas principais características, e sublinhassem as palavras ou expressões que desconhecêssem, pelo que um aluno a questionou sobre a palavra “regalo”. A professora deu a seguinte definição: “Um regalo pode ser uma gola de pele ou um regalo pode ser um regalo”. Por fim, a turma fez o reconto da fábula. Contudo, nenhum aluno passou do discurso direto para o indireto, não tendo existido nenhum pedido para tal.

inferências e fundamentação teórica

Como foi relatado anteriormente, na aula de Matemática lecionada pela Raquel, foi notória a tentativa de recompensa àqueles que, da melhor forma, respondessem corretamente às questões colocadas. Ferré (1977, p. 119) apresenta como conceitos opostos e contraditórios a recompensa e a punição, valorizando, efetivamente, a primeira, apontando como fator benéfico “aprovação da criança”. Contudo, a Raquel apresentou a entrega das medalhas e do diploma de mérito como uma promessa que tinha sido dada, caso os resultados cognitivos e comportamentais fossem atingidos positivamente ao longo das suas aulas. Porém, e como afirma o autor acima citado, as recompensas não deverão surgir como promessa, visto que, “o que as valoriza, em grande parte, é o seu imprevisto, a agradável surpresa que provocam”, tanto mais que, se a recompensa ou prémio estiver, como foi o caso, associado à boa prestação dos alunos, estes têm-na como certa e, indubitavelmente, tomam-na como hábito e, como sustenta Ferré (s.d., p. 120), “bem depressa deixarão de agir no bom sentido, desde que não seja para merecerem a recompensa”.

No decorrer da aula de Língua Portuguesa, aquando da apresentação das características da fábula, a docente designou-a como sendo um relato breve, em que se apresenta uma ação relativamente carregada e interpretada por personagens animais, sendo que o seu desenlace remete para uma “dimensão ético-moral”, como defendem Reis e Lopes (2000, pp. 158-159). Visto que anteriormente já haviam sido lecionados outros textos do património oral, como o conto ou a lenda, a professora procurou fazer reconhecer na fábula algumas características da narrativa, como por

exemplo: a ação. Porém, salientou, o que já os autores acima citados definiram, como sendo um género narrativo que “existe em função do intuito claro de moralizar”.

Quanto à explicação da palavra “regalo”, podia ter pedido a utilização do dicionário para os alunos poderem ler e então explicar devidamente.

sexta-feira, 18 de novembro de 2011

Matemática – 6.ºD

Neste dia, tal como havia sido agendado com a professora titular, esta aula destinou-se à leção, como revisão, das propriedades da multiplicação de números racionais, pela Raquel. Mediante um *powerpoint*, reviu os conhecimentos dos alunos sobre a temática e realizou alguns exercícios de aplicação. A Raquel deparou com algumas dificuldades por parte dos alunos. Assim sendo, solicitou-lhes que se dirigissem ao quadro para os esclarecer.

Durante o desenrolar da aula, uma criança não soube ler a fração “nove meios”. Desta forma, tentou explicar-lhe de diferentes maneiras, até verificar a compreensão o aluno.

Língua Portuguesa – 6.ºC

Para iniciar a aula, a docente solicitou aos alunos que referissem o significado de debate. De seguida distribuiu uma ficha informativa sobre as regras do debate. Esta aula teve como finalidade a realização de um debate, tendo como tema a “liberdade” e como base a fábula “O lobo e o cão”. Verificou-se uma grande discrepância de opiniões entre os alunos: uns afirmavam que gostariam de ser como o lobo para poderem ser totalmente livres, enquanto que outros referiam os benefícios de serem como o cão por todas as mordomias e conforto que poderiam ter, vivendo dentro de casa com o seu dono.

Ciências da Natureza – 6.ºC

A professora faltou à aula, tendo sido substituída por outra docente, que pediu aos alunos para resolverem os trabalhos de casa ou a estudarem para os testes.

História e Geografia de Portugal – 5.ºC

Os alunos resolveram uma ficha síntese sobre todos os povos que visitaram a Península Ibérica.

inferências e fundamentação teórica

Quando a Raquel lecionou a aula, perante a situação de dúvida da criança atrás referida, e como foi descrito, a minha colega tentou ajudá-la apresentando explicações diferentes, dirigindo-se-lhe de formas distintas. No meu ponto de vista, foram bastante pertinentes e cuidadas as formas como a Raquel procurou fazer compreender ao aluno a matéria a lecionar. Como afirma Dupont (1987, p. 9), a comunicação e o relacionamento do professor com os seus alunos são “instrumento[s] indispensáve[is] a qualquer docente”. É de salientar que, para existir comunicação, deverá sempre coexistir com o emissor e recetor, uma mensagem a ser transmitida e apreendida, ou seja, segundo o mesmo autor, a “mensagem transmitida”, para ser eficaz, terá de “adquir[ir] o mesmo significado para o emissor e para o receptor”.

Tal como foi relatado anteriormente, a professora de Ciências da Natureza faltou e, por isso, foi substituída. No Despacho decretado pelo Gabinete da Ministra da Educação (28 de julho de 2005), são definidas “orientações para a organização e programação das actividades educativas”, para que todos os alunos dos ensino básico e secundário ocupem qualquer período de tempo livre, resultante da ausência do professor. Ainda no âmbito da ausência de professores, o presente despacho sugere algumas actividades educativas a realizar, tais como:

- a) aulas de substituição; b) actividades em salas de estudo; c) clubes temáticos; d) actividades de uso de tecnologias de informação e comunicação; e) leitura orientada; f) pesquisa bibliográfica orientada; g) actividades desportivas orientadas; h) actividades oficiais musicais e teatrais.

Assim sendo, é possível verificar que, tendo em conta o despacho apresentado, os alunos puderam ocupar o tempo livre com uma actividades educativa proposta pelo Ministério da Educação.

terça-feira, 22 de novembro de 2011

Matemática – 5.ºB

Como havia sido agendado com a professora titular, este dia destinou-se à minha aula sobre as propriedades da multiplicação (comutativa e associativa). Para tal, comecei por projetar um *powerpoint* elucidativo e explicativo da temática. Prossegui com a distribuição de cartões com expressões numéricas e com as propriedades nelas aplicadas, para realizar um jogo didático. Facultei uma ficha formativa para que todos os alunos elaborassem definições para as propriedades referidas. O jogo desenrolou-se da seguinte forma: solicitei a um aluno que levantasse o seu cartão e que referisse a propriedade aplicada no mesmo; o aluno que tivesse no verso do seu cartão o resultado da expressão exposta, levantá-lo-ia e virá-lo-ia para que todos vissem a expressão seguinte, pelo que teria de repetir o procedimento.

História e Geografia de Portugal – 5.ºB

Esta aula destinou-se à revisão e esclarecimento de dúvidas para o teste.

Matemática – 5.ºA

Neste período, fui assistir à aula da minha colega Suzana. A aula baseou-se, simplesmente, na resolução de exercícios sobre as propriedades da adição.

inferências e fundamentação teórica

Na aula que lecionei na área da Matemática, é possível verificar que os conteúdos estão no Programa do 2.º Ciclo, do Ministério da Educação, elaborado por Ponte et al. (2009, pp. 34-35), são apresentados os tópicos que abordei, tendo como objetivos específicos: i) “compreender as propriedades e regras das operações e usá-las no cálculo”; ii) “resolver problemas que envolvam as propriedades da (...) multiplicação (...)”; sendo que, com a sua aprendizagem, destacam-se os seguintes objetivos gerais: i) “compreender e ser capazes de usar propriedades dos números inteiros e racionais”; ii) “compreender e ser capazes de operar com números racionais e de usar as propriedades das operações no cálculo”.

No decorrer da aula de História e Geografia de Portugal, a docente optou por rever conteúdos abordados ao longo do período, visto que, os alunos iriam realizar um teste de avaliação sumativa. A professora seguiu o modelo de avaliação diagnóstica,

apesar de ser considerado como modelo de determinação da preparação dos alunos, antes de se iniciar uma nova temática. Contudo, Ferreira (2007, p. 25) defende que este tipo de avaliação poderá ser, também, adotado como estratégia de aperfeiçoamento dos conhecimentos dos alunos, ou seja, de reconhecimento de potenciais dúvidas ou dificuldades, para que possam ser esclarecidas e desmistificadas. O mesmo autor refere, ainda que, caso se adote este modelo de avaliação após ter sido iniciado o “processo de ensino-aprendizagem”, “torna-se mais claramente associável à [avaliação] de carácter formativo”.

sexta-feira, 25 de novembro de 2011

Matemática – 6.ºD

Para esta aula, estava agendada a lecionação do inverso de um número racional não negativo. Optei por introduzir o tema recorrendo a um *powerpoint*. Posteriormente, durante metade da aula, realizei um jogo didático, adaptado do “Bingo”: em cada cartão estavam impressos diversas frações; num saco que eu tinha em minha posse, estavam papeis com os inversos dos números racionais não negativos presentes nos cartões. À medida que iriam sendo sorteados os números, os alunos teriam de colocar um feijão em cima do seu inverso; venceria quem fizesse “Bingo” em primeiro lugar.

Língua Portuguesa – 6.ºC

Nesta disciplina foi-nos solicitada uma aula com base no romance de Almeida Garrett, “A Bela Infanta”. Para tal, iniciámos com uma leitura gestual e ao som de uma música medieval. A Raquel começou por rever as características dos textos do património oral e da narrativa, identificando-as no texto apresentado, e definindo o conceito de romance. O Ricardo prosseguiu com a interpretação do mesmo, analisando expressões, sentimentos intrínsecos ao texto, recursos expressivos e a vida quotidiana da sociedade medieval. De seguida, de forma a realizar uma leitura animada, revi as suas características e, atribuindo a diversos alunos as passagens das personagens, solicitei-lhes que as lessem de diferentes formas: fadista, cigano, cantor lírico, deputado do Parlamento, entre outros. Para terminar a aula, escolhemos dois alunos para representarem as duas personagens, promovendo uma pequena dramatização.

Estudo Acompanhado – 5.ºA

Por ser dia de teste de História e Geografia de Portugal na turma do 5.ºC, assistimos ao Estudo Acompanhado. Os alunos realizaram os trabalhos de casa das restantes disciplinas.

inferências e fundamentação teórica

Na aula de Matemática, lecionada por mim, o tema proposto foram os números racionais não negativos, tal como já relatei em cima. Verifica-se que, de acordo com o Programa de Matemática do Ensino Básico, do Ministério da Educação, por Ponte et al. (2009, p. 36), o tema está totalmente relacionado com o tópico descrito, sendo que somente o item “noção e representação de número racional” foi trabalhado em sala de aula, quer na explicação do mesmo, quer na consolidação realizada através do jogo. No decorrer da minha aula, procurei cumprir com alguns dos objetivos específicos apresentados pelo programa: i) “compreender e usar um número racional como quociente, relação parte-todo (...)”; ii) “comparar (...) números racionais representados de diferentes formas”; iii) “representar sob a forma de fracção um número racional não negativo (...)”.

Em primeiro lugar, tratando-se do estudo de um romance, há que defini-lo. Bastos (1999, p. 92) cita Correia (1993, p. 68), que apresenta uma definição de romance ou rimance, indo ao encontro do que foi frisado pela Raquel, sendo “pequenas histórias em verso, quase sempre episódicas, mas, algumas vezes, com pretensões a narrações completas, onde predomina o realismo dos agentes e das situações, de grande antiguidade”.

terça-feira, 29 de novembro de 2011

Matemática – 5.ºB

Para esta aula, o Ricardo planeou a introdução ao tema dos critérios de divisibilidade. Para tal, começou por apelar às crianças o conceito de divisão. Constatou-se que muitos alunos não sabiam resolver operações de divisão, pelo que optou por explicá-la. Depois de terem compreendido o conceito de divisão e o processo da operação, introduziu o conceito de divisão exata. Posteriormente,

explicou a razão pela qual existem números divisíveis por 2, por 3, por 5 e por 10 e, solicitou que copiassem as regras para o caderno, previamente escritas no quadro.

História e Geografia de Portugal – 5.ºB

Para iniciar a aula, começou por elaborar um esquema no quadro sobre a religião dos Romanos, fazendo a distinção entre monoteístas e politeístas. Introduziu o tema do Cristianismo e desenhou um friso cronológico no quadro para que as crianças pudessem identificar os séculos respetivos a cada momento histórico. Porém, ao questionar um aluno sobre a que século pertence o ano 303 d. C. e se deparar com o facto da criança não saber responder, afirmou, e escreveu no quadro, que pertence ao século I.

Língua Portuguesa – 6.ºC

A professora iniciou a aula por realizar a correção dos trabalhos de casa sobre a conjugação prenominal. De seguida, solicitou à turma que recontasse o romance “A bela Infanta”. Posteriormente, realizou a leitura de outra versão, “A D. Infanta”, e estabeleceu as diferenças entre os textos, através do preenchimento de um quadro de comparação.

inferências e fundamentação teórica

Referente à aula de História e Geografia de Portugal, a docente procurou aprofundar algo que, nas crianças, se denota bastante difícil: a orientação no tempo. Segundo Félix e Roldão (1996, p. 49), é “através da consciência histórica [que] o aluno repensa o seu presente, constrói a sua identidade para se colocar num horizonte temporal cujos termos são o passado e o futuro”. As mesmas autoras referem, ainda, que “as pessoas estão muito distantes do sujeito que aprende”, sendo que se pretende dar ao aluno o desenvolvimento propício à identificação do “elemento humano (...) por mais distante que este esteja da sua realidade/presente”, o que nem sempre é fácil com os alunos.

No contexto da aula de Língua Portuguesa, segundo o Programa de Português do Ensino, do Ministério da Educação, coordenado por Reis (2009, p.95), pretende-se que as crianças atinjam os seguintes descritores: i) “fazer apreciações críticas sobre um texto, incidindo sobre o conteúdo e sobre a linguagem”; ii) “identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados; utilização estética dos recursos verbais”; iii) “distinguir modos e géneros de textos literários a partir de critérios dados”;

visto que, a docente optou por facultar aos alunos diferentes versões da obra literária “Bela Infanta” de Almeida Garrett.

sexta-feira, 2 de dezembro de 2011

Língua Portuguesa – 6.ºC

A aula teve início com a correção do trabalho de casa sobre “A Bela Infanta”, dirigida pelo Ricardo.

Seguidamente, distribui uma banda desenhada (B.D.) lacunar, alusiva ao texto, e realizei a revisão dos adjetivos e respetivos graus. Solicitei aos alunos que, em simultâneo, preenchessem as lacunas da B.D.. Por fim, a Raquel introduziu os adjetivos irregulares, dando continuidade ao uso da B.D..

História e Geografia de Portugal – 5.ºC

Durante a primeira parte da aula, os alunos resolveram uma ficha de consolidação da matéria sobre os Romanos e a contagem dos séculos. Primeiramente, a docente pediu que a realizassem a lápis para que, após a leitura repetitiva das respostas dos alunos, fossem grafadas a caneta. De seguida, a docente deu continuidade ao tema, focando, por fim, a queda do império romano e introduziu a formação dos reinos bárbaros.

inferências e fundamentação teórica

Constata-se no Programa de Português do Ensino Básico, do Ministério da Educação, por Reis (2009, p. 104) que, se pretende desenvolver diversos descritores de desempenho no bloco do Conhecimento Explícito da Língua. Na aula que lecionámos, tentámos ir ao encontro de alguns descritores, de forma a aprofundar, como conteúdo, a classe de palavras fechada dos adjetivos, pelo que apenas um foi concretizado: “explicitar propriedades de classes e subclasses de palavras”. Através da apresentação da B. D. como estratégia, tentámos ir ao encontro do que o programa aponta como notas ao professor: “actividades visando a comparação de dados para detecção de regularidades de comportamento das palavras de uma mesma subclasse”.

No contexto da aula de História e Geografia de Portugal, denota-se na docente uma postura de ensino da disciplina baseada no modelo subjacente à época anterior à década de oitenta. Félix e Roldão (1996, p. 41) sustentam que, no período referido, o ensino da História tinha como base a memorização dos conceitos, através da repetição sucessiva. Afirmam, ainda, que “a aprendizagem tinha como finalidade reproduzir conhecimentos e a única estratégia possível era a repetição até saber”. Na observação desta aula, verificou-se que a estratégia utilizada pela professora incorporou-se no que as autoras referidas fundamentam, como sendo uma atividade com base em “materiais de aprendizagem” que envolvem a “repetição mecânica até à sua correcta reprodução”. Contudo, nos dias de hoje, pretende-se que o ensino da História tenha a finalidade de mostrar às crianças os acontecimentos passados e a razão pela qual aconteceram, sensibilizando-os para a pesquisar, de modo a perceberem e poderem envolver-se de uma forma mais dinâmica.

sexta-feira, 9 de dezembro de 2011

Matemática – 6.ºD

Durante os noventa minutos a professora realizou revisões de toda a matéria incitando os alunos a resolverem exercícios do manual.

Língua Portuguesa – 6.ºC

No início da aula, a docente realizou a correção do teste de avaliação, oralmente. De seguida distribuiu uma ficha de leitura, para avaliação, sobre “Os Três Reis do Oriente” (biografia da autora, dados da obra e algumas informações do texto).

Ciências da Natureza – 6.ºC

Em diálogo com a turma, a professora abordou a constituição do sangue, recorrendo ao manual para que os alunos pudessem visualizar a sua forma e aspeto. Referiu e explicou a função de cada constituinte, definiu os conceitos de fagocitose e diapedese e, ainda, a importância das vacinas.

História e Geografia de Portugal – 5.ºC

Nesta aula foi-nos pedido que introduzíssemos o tema dos Muçulmanos, referindo a origem dos povos árabes, o aparecimento e expansão da religião islâmica,

a ocupação e sua respetiva herança. Para tal, projetámos um *powerpoint* e, em simultâneo, elaborámos um esquema no quadro, solicitando que os alunos o copiassem para uma folha A3, facultada por nós. No início da aula, seleccionámos um aluno para se vestir com o traje típico muçulmano e o mostrasse aos colegas.

inferências e fundamentação teórica

Como se pode verificar nos relatos de Língua Portuguesa e de Ciências da Natureza, ambas as professoras recorreram aos manuais para dar seguimento às suas aulas. Muitos são os autores que questionam o uso dos manuais escolares como instrumentos para a prática do ensino-aprendizagem, entre os quais, Martinha (2011, p. 11) destaca Peyser, Gerard e Rogiers (2006), afirmando que “the traditional textbook image is just about the opposite of integration concept”, pelo que se pode questionar de que forma o manual escolar poderá ou não ser “um elemento de promoção/introdução de uma determinada corrente pedagógica”, sendo ele visto pelo senso-comum como opositor dessa mesma “corrente pedagógica”.

Para a nossa aula sobre os Muçulmanos, na disciplina de História e Geografia de Portugal, optámos por recorrer à amostra das vestes do povo referido. Como nos indica Melo (2008, p. 14), no ensino da História, é de salientar a importância da “literacia visual histórica”, ou seja, o uso de imagens no decorrer das aulas desta disciplina promove, nas crianças, “a consciência da intencionalidade da sua criação e da sua partilha pública pelos poderes e agentes históricos que as subvencionam e divulgam”. Ao solicitar a um aluno que vestisse o traje muçulmano, tentámos contrastar com o quotidiano das aulas de História, “promovendo um espaço de intervenção pessoal dos alunos”, quebrando o autoritarismo do docente e a “auto-censura dos alunos”, utilizando também metodologias diferentes.

terça-feira, 13 de dezembro de 2011

Matemática – 5.ºB

Tal como nos tinha sido pedido anteriormente, esta aula estaria destinada à revisão de todos os conteúdos lecionados até então. Para tal, optámos por realizar um jogo baseado no “Trivial Pursuit”. Dividimos a turma em equipas e cada uma seria destacada com uma cor. Foram escolhidos os porta-voz de cada grupo e deu-se início ao jogo. Venceria a equipa que arrecadasse mais respostas certas.

História e Geografia de Portugal – 5.ºB

Esta aula destinou-se à autoavaliação dos alunos no que respeita à sua prestação durante o 1.º Período. Cada aluno referia o que considerasse ter falhado na sua prestação e o que tivesse corrido bem, pelo que no final faria a sua consideração sobre que nota merecia ter.

Língua Portuguesa – 6.ºC

Para esta aula, o Ricardo preparou a análise do capítulo referente ao Gaspar, da obra “Os Três Reis do Oriente”, tal como havia sido solicitado pela professora, visto ser uma obra adotada pela instituição escolar, a partir do Plano Nacional de Leitura. Começou por fazer a leitura modelo e solicitou aos alunos que a realizassem em silêncio. De seguida, escolheu alguns alunos para representarem as personagens na leitura a efetuar. Aquando da dificuldade na leitura da palavra “abóbada”, por parte de uma menina, o Ricardo reviu com a criança as regras da acentuação. Colocou questões de interpretação do texto e, no final da aula, distribuiu uma ficha formativa que visava estabelecer a sinonímia entre as palavras/expressões dadas e as do texto.

inferências e fundamentação teórica

Como se pode verificar, na aula de História e Geografia de Portugal, a professora optou por realizar a autoavaliação dos alunos. Tratando-se da avaliação sumativa do 1.º período, os alunos puderam manifestar a sua opinião, relatando o que de bom e menos positivo fizeram ao longo do tempo. Contudo, e segundo Alaiz, Gonçalves e Barbosa (1997, pp. 35-36), no 2.º Ciclo, denota-se grande renúncia à prática deste tipo de avaliação, se for tido em conta o “facto de a moda de respostas corresponder à indicação de que os professores «raramente» a implementam (...)”. Contudo, os mesmos autores questionam se “será legítimo inferir que a participação dos alunos na avaliação se limita à avaliação sumativa”, “quais [serão] as consequências reais dessa participação?”, ou ainda, “isto significará que, durante o processo de ensino-aprendizagem, a participação é diminuta?”. Para concluir, afirmam que a avaliação formativa deveria ser desenvolvida, com o intuito de promover a “auto-avaliação das aprendizagens”.

Tal como foi relatado, anteriormente, o excerto da obra lecionada pelo Ricardo, faz parte da lista do Plano Nacional de Leitura (P.N.L.). Segundo o Decreto-Lei n.º 64/2006, ao recorrer a uma obra selecionada pelo P.N.L., o professor deverá cumprir com as diretrizes homologadas na legislação, tais como: “a promoção da leitura diária em jardins de infância e escolas de 1.º e 2.º ciclos nas salas de aula”; visto que, se

pretende “operacionalizar metas a atingir, (...) criar instrumentos de avaliação para verificar a respectiva consecução e avaliar a eficácia das diferentes (...)”, é necessário materializar-se um “conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita”, bem como, e não mais importante, “o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura”.

sexta-feira, 16 de dezembro de 2011

Língua Portuguesa – 6.ºC

Dirigimo-nos com a turma para o anfiteatro a fim de visualizar as representações dos alunos sobre outra versão d’ “A Bela Infanta”, “A bela Jacinta”.

Ciências da Natureza – 6.ºC

A professora continuou com o estudo do sistema circulatório, distinguindo a grande circulação da pequena circulação, escrevendo definições no quadro, durante toda a aula, para que os alunos as copiassem para o caderno.

História e Geografia de Portugal – 5.ºC

À semelhança do que foi relatado no dia 13 de dezembro, esta aula também se destinou à autoavaliação dos alunos, realizada da mesma forma que a turma do 5.ºB.

inferências e fundamentação teórica

Após diversas aulas de leitura e análise do rimance “A Bela Infanta” e das suas outras versões, a docente tentou promover uma atividade de dramatização, dando a oportunidade aos alunos de escolherem a versão que mais gostariam de colocar em cena. Segundo Santos e Balancho (1990, p. 30), denota-se nas crianças mais novas uma grande predisposição à dramatização, ao contrário das adolescentes que, evidenciam, notoriamente, a vergonha e o receio do ridículo. Contudo, isso não se fez notar nesta turma, pelo que se observou de imediato o seu grande entusiasmo pela atividade. As mesmas autoras sustentam o que, de facto, foi efetuado nesta disciplina, sendo que a professora teve como suporte o texto original, mas também, as restantes versões, não esquecendo a importância de proporcionar aos alunos o “estudo das técnicas do texto dramático”.

terça-feira, 10 de janeiro de 2012

Matemática – 5.ºB

Esta aula cingiu-se a revisões, pelo que a docente reviu o conceito de divisor e escreveu no quadro alguns exemplos; pediu que copiassem para o caderno os critérios de divisibilidade escritos no quadro; solicitou à turma que resolvessem exercícios de toda a matéria revista.

História e Geografia de Portugal – 5.ºB

A docente iniciou a aula por distribuir uma ficha de registo de comportamento a cada aluno, que consistia na contagem de pontos que perderiam de cada vez que o comportamento fosse inadequado, visto que, todos teriam de início, 100 pontos. De seguida, realizou revisões para o teste, facultando aos alunos uma ficha formativa sobre os Romanos e os Muçulmanos.

Língua Portuguesa – 6.ºC

Para iniciar a aula, li um texto, a pedido da docente, da autoria de Maria Alberta Meneres que explicava a razão pela qual a escritora publicou a obra de Ulisses. Posteriormente, a professora entregou uma ficha biográfica sobre a autora para que os alunos a preenchessem.

inferências e fundamentação teórica

Adotando o tipo de estratégia relatada em cima, e que foi visível nas poucas aulas que assistimos lecionadas pela professora de Matemática, e que contraria o que Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, pp. 28-29) defendem como sendo o papel do professor: a docente limitava-se a explicar a matéria proposta pelo programa, a selecionar exercícios para a colocar em prática e a corrigir os erros das crianças. Os autores acima referenciados, apontam ainda que, o professor deverá fazer muito além do que descrevi; deverá “promover uma aprendizagem significativa da Matemática para todos”; o professor deverá instituir na criança a capacidade de reflexão, “estar atento e construir as situações de aprendizagem”, para que o ensino-aprendizagem seja feito na base do construtivismo, o que não foi verificado durante as aulas observadas.

sexta-feira, 13 de janeiro de 2012

Matemática – 6.ºD

Neste dia a Raquel introduziu o conceito de rotação, começando por questionar os alunos acerca das imagens que visualizavam no *powerpoint* (moinho, relógio, roda...). De seguida, explicou que uma rotação pode ser feita no sentido dos ponteiros do relógio ou não, sendo, por isso, no sentido negativo ou positivo. Posteriormente, explicou as propriedades da rotação e projetou-as, solicitando à turma que as copiassem para o caderno. Por fim, distribuiu uma ficha de exercícios para resolver na aula.

Língua Portuguesa – 6.ºC

A aula teve início com a apresentação de um regulamento de um concurso a ser realizado no colégio, que pretendia que os alunos elaborassem uma carta dirigida aos colegas, tendo como tema a partida do Homem para outro planeta. A aula prosseguiu com o início da leitura dramatizada de “Ulisses” de Maria Alberta Meneres e com a realização de uma ficha de compreensão do primeiro episódio.

Ciências da Natureza – 6.ºC

Nesta aula, a professora promoveu o diálogo entre ela e os alunos, sobre os cuidados a ter com atitudes prejudiciais para o coração do ser humano. Depois pediu a resolução de exercícios do manual.

História e Geografia de Portugal – 5.ºC

A docente introduziu o tema das características naturais de Portugal no século XIII e, aquando da explicação sobre as dimensões e fronteiras, afirmou que “O planeta Terra é um ser vivo, porque está em constante transformação”.

Inferências e fundamentação teórica

De acordo com a aula lecionada pela Raquel, e dado o tema proposto, é possível verificar, segundo o Programa de Matemática do Ensino Básico, do Ministério da Educação, por Ponte et al. (2009, p. 40), que o tópico “noção e propriedades (...) da rotação (...)” pretende “identificar, predizer e descrever a isometria em causa, dada a figura geométrica e o transformado” e “construir o transformado de uma figura, a partir de uma isometria ou de uma composição de isometrias”, entre outros objetivos

específicos que, nesta aula, não foram desenvolvidos. Porém, na ficha formativa entregue pela Raquel, tentou-se que os alunos criassem “padrões geométricos que envolv[essem] simetrias” através do desenho, tal como é proposto no programa.

Com a atividade proposta pela professora de Ciências da Natureza, a meu ver, os alunos puderam desenvolver o seu raciocínio e pensamento crítico sobre a temática abordada. A discussão realizada entre aluno/aluno e professor/aluno é apontada por Galvão et al. (2011, p. 58), como sendo uma contribuição bastante positiva “para a promoção de competências cognitivas, nomeadamente a capacidade de pensar”. No estudo que realizaram, os autores acima referenciados destacam como aspetos de relevante importância “as discussões realizadas com os outros colegas e a necessidade de argumentar com os colegas para defender a sua própria posição”.

Mais uma vez, na disciplina de História e Geografia de Portugal, verificámos um erro científico dado pela professora titular, que nunca foi corrigido.

terça-feira, 17 de janeiro de 2012

Matemática – 5.ºB

Os alunos dividiram-se em grupos e desenvolveram biografias sobre diversos matemáticos, focando as principais descobertas ou prémios recebidos.

História e Geografia de Portugal – 5.ºB

Esta aula foi idêntica à lecionada no dia 13 de janeiro com a turma do 5.ºC.

Língua Portuguesa – 6.ºC

Nesta aula realizou-se a apresentação dos trabalhos individuais dos alunos sobre livros por eles escolhidos. Esta exibição pretendia abordar, brevemente, a biografia do autor e os motivos pelos quais os colegas poderiam ou deveriam ler as obras.

inferências e fundamentação teórica

Na aula de Matemática, foi-me possível constatar que a docente procurou fazer interdisciplinaridade com a disciplina de Língua Portuguesa, solicitando aos alunos que elaborassem uma biografia de personalidades da Matemática. Assim, é

necessário definir «interdisciplinaridade» que segundo Arénilla et al. (2000, p. 271), trata-se de um termo cujo objetivo remonta para “uma questão [que] pode ser interdisciplinar, ou seja, relativa a várias disciplinas”. Sustenta, ainda, que “pode igualmente ser interdisciplinar a procura do que é comum entre várias disciplinas ou do que o seu confronto pode fazer surgir”. Desta forma já me é possível referenciar alguns aspetos relevantes da prática da interdisciplinaridade. Delattre (2006, pp. 279-280) refere, primeiramente, que as “linguagens especializadas” estejam elas “ligada[s] aos objectos estudados ou aos instrumentos e métodos utilizados, [tiveram] como consequência uma verdadeira segregação das disciplinas”. Porém, realça a razão pela qual foi necessário contrariar a oposição à interdisciplinaridade: “os limites no interior de algumas disciplinas, e a necessidade correlativa de procurar noutro lugar ideias ou métodos renovados”. O mesmo autor apontou, ainda, alguns objetivos que a interdisciplinaridade pretende alcançar, como por exemplo: “elaborar um formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir numa linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de um maior ou menor número de disciplinas”. Assim, a permuta que se deseja conseguir estará acessível. Conclui-se, então, que “a compreensão recíproca que daí resultará é um dos factores essenciais de uma melhor integração dos saberes”.

sexta-feira, 20 de janeiro de 2012

Matemática – 6.ºD

Para esta aula foi-me solicitado que introduzisse a reflexão e as suas propriedades. Optei, então, por iniciar a aula distribuindo uma folha branca A4 e uma bisnaga de guache (na folha estava desenhado um eixo de reflexão). Solicitei aos alunos que colocassem um pouco de tinta no lado esquerdo da folha; pedi que dobrassem a folha pelo eixo desenhado para que a mancha de tinta fosse refletida no lado direito da folha (nada seria explicado no que respeitasse à reflexão). De seguida, projetei um *powerpoint* e iniciei a explicação da reflexão; incitei os alunos a copiar as propriedades para o caderno. Por fim, utilizando a pintura que fizeram, marcaram vários pontos na figura original e os mesmos na figura transformada. Para comprovarem a reflexão da figura original, fizeram as medições necessárias e verificaram as propriedades da reflexão.

inferências e fundamentação teórica

Tal como foi relatado, nesta aula introduzi um novo tópico da Geometria: a reflexão. Para tal, tentei não me focar no que nos é apontado diversas vezes como “pequena geometria”, tal como a define Veloso (1999, p. 31), como sendo um ensino baseado na “lista[gem] [d] nomes, propriedades, e relações entre (...) objetos”. Se for tido como recurso principal o programa de Matemática, refere que o seu objetivo, sendo ele “a aprendizagem desses nomes, desses factos”, não ultrapassa o que o autor nos define como “pequena geometria”. Por conseguinte, tentei valorizar, através da pintura, a “exploração” e a “investigação na sala de aula”. O mesmo autor refere, também, que no ensino da Geometria dever-se-ão ter em conta determinadas estratégias de motivação: “a visualização, a representação [e] a simetria (...)”.

terça-feira, 24 de janeiro de 2012

Matemática – 5.º B

Neste dia, a docente desenvolveu o estudo do máximo divisor comum, começando por pedir aos alunos que realizassem uma tarefa do manual, afirmando que não teriam qualquer ajuda para o fazer. Ao verificar que muitas crianças estavam com dificuldades em realizar os exercícios, ameaçou que las desceria de nível, no final do período. Optou, então, por explicar o conteúdo e solicitar, e mais uma vez, que continuassem a resolução de exercícios do manual, apelando à nossa ajuda para a correção dos mesmos.

História e Geografia de Portugal – 5.º B

Nesta aula, a docente introduziu as atividades económicas das populações no decorrer do século XIII, recorrendo ao *powerpoint*.

Língua Portuguesa – 6.ºC

Como estava programado, os alunos dirigiram-se ao anfiteatro do colégio para assistirem à peça de teatro sobre o “Ulisses”.

inferências e fundamentação teórica

Na aula de Matemática, verificou-se da parte da professora uma atitude de punição aos alunos. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993, pp. 262-263), a punição no contexto de sala de aula é resultante de atitudes menos satisfatórias dos alunos. Contudo, não se pretende fazê-lo, visto que, e apesar de ser tomada como controlo de comportamentos, “não promove amor à aprendizagem”, ou seja, à consciência do alunos é retirada a “atitude positiva face à aprendizagem”. Conclui-se ainda, e de acordo com os autores supracitados, que “os estímulos aversivos podem também actuar de forma a condicionar (...) respostas emocionais que podem causar «bloqueios» a futuras aprendizagens”.

1.7. 7.ª Secção

1.7.1. Descrição da secção

Esta secção destina-se à descrição dos relatos respetivos ao estágio no 2.º Ciclo, devidamente fundamentados. Este período de prática pedagógica teve lugar no Jardim-Escola João de Deus do Entroncamento.

Período de estágio: de 31 de janeiro de 2012 a 21 de março de 2012

Faixa etária: 10/11 anos

Ano: 5.º

Turma: A

Professoras cooperantes: Maria Luís (Ciências da Natureza); Maria Emília (Língua Portuguesa); Sofia (História e Geografia de Portugal); Andrea (Matemática).

1.7.2. Caracterização da turma

A turma observada durante este período de estágio é constituída por oito alunos, sete rapazes e uma rapariga, sendo que apenas um deles ingressou na escola este ano letivo; todos os restantes frequentam a escola desde a infantil.

Segue-se o quadro 9, com o horário do estágio no 2.º Ciclo, no Jardim-Escola João de Deus, no Entroncamento.

Quadro 9 – Horário do estágio, no Jardim-Escola João de Deus do Entroncamento

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9:00/9:45	MAT	LPO	LPO	MAT	HGP
9:45/10:30	MAT	LPO	LPO	MAT	HGP
INTERVALO					
10:50/11:35	ING	MAT	EF	ING	CNT
11:35/12:10	LPO	MAT	ED	ING	CNT
INTERVALO					
12:20/13:05	EF	HGP	CNT	LPO	FC
ALMOÇO					
14:30/15:15	TIC	EA	EM	EVT	EVT
15:15/16:00	TIC	EA	EM	EVT	EVT

terça-feira, 31 de janeiro de 2012

Assim que chegámos ao Jardim-Escola, fomos acompanhados pela diretora na visita às instalações. De seguida, encaminhou-nos à sala de aula do 5.º ano para assistirmos às aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal.

Língua Portuguesa

A professora iniciou a aula começando pelo estudo da voz passiva e voz ativa. Elaborou um esquema no quadro, demonstrando as regras de transformação. Na segunda metade da aula, as turmas dos 3.º e 4.º anos juntaram-se com a do 5.º ano para estrear uma atividade lúdica no âmbito da disciplina: “Clube de Leitura: Estórias e Papelinhos...”. Principiou, elucidando os alunos para os objetivos estabelecidos com esta atividade, sendo eles os seguintes: troca de palavras, ideias ou histórias.

A docente começou, então, a atividade projetando no quadro interativo um filme intitulado de “O incrível rapaz que comia livros”. De seguida, dividiu os alunos em grupos de dois e distribuiu uma fábula com uma imagem alusiva. Por sorteio, os pares de alunos eram selecionados para a leitura do texto.

Matemática

Nesta disciplina, através do CD de aulas interativas, “20 digital”, presente no manual, a docente introduziu os conceitos de ângulos adjacentes, complementares e

suplementares e, ainda, ângulos verticalmente opostos, realizando exercícios propostos.

História e Geografia de Portugal

Recorrendo ao manual, a professora reviu os conceitos relacionados com o aproveitamento dos recursos naturais, prendendo-se aos objetivos sumariados, para as revisões para o teste.

inferências e fundamentação teórica

Nalgumas leituras feitas pelos alunos no contexto do “Clube de Leitura”, verificou-se que alguns detinham algumas dificuldades na tarefa de ler. Contudo, é importante salientar que, mesmo que os alunos não detenham das melhores competências para o ato de ler, Custódio (2003, pp. 124-125) defende que “devemos abrir-lhe as portas ao texto literário”, porque por quaisquer dificuldades que o aluno possa ter no que respeite ao “grau de conhecimento da língua”, a sua interação com a literatura “só poderá ser benéfico”, se for formativo e estruturante, “não apenas da língua, mas também dos valores e dos conteúdos que el[a] veícula” (p. 125). Porém, cabe ao professor facultar aos alunos o contacto com o texto literário, tal como o fez a docente desta disciplina que ofereceu ferramentas para que todos os seus alunos e os de outras turmas se sentissem capazes de “gostar de ler” e de “tornar a leitura um objecto de desejo, fruto de um impulso pessoal e autónomo”. Assim sendo, se estes objetivos forem cumpridos, a “apetência pela leitura do texto literário” poderá ser um grande e importante contributo para o desenvolvimento “das competências linguísticas do aluno”.

quarta-feira, 1 de fevereiro de 2012

Neste dia, os alunos desta turma e da turma do 5.º ano do Jardim-Escola João de Deus de Santarém, dirigiram-se ao teatro Sá da Bandeira para assistir a uma peça de teatro do foro matemático, “Querida Matemática!”.

inferências e fundamentação teórica

Neste dia, os alunos assistiram a uma peça de teatro sobre a Matemática, que teve como foco principal desmistificar o «medo» que os jovens têm da disciplina. Ao

longo de todo o tempo de dramatização, verificou-se o que já Reverbel (1979, p. 3) afirmava como sendo uma atividade que deveria ter a “função de «divertir instruindo» (...)”. O argumento foi sustentado nas básicas práticas quotidianas que, indubitavelmente, estão associadas à Matemática. Porém, verificou-se que nas décadas de 70 e 80 existiu uma grande oposição às práticas de teatro na escola, como nos garante Nóvoa (1989, pp. 12-13). O mesmo autor afirma que a “expressão artística” e a intervenção artística” têm um “papel fundamental a desempenhar na acção educativa”. O facto de existir uma predisposição ao teatro e/ou à sua prática, permite à escola e à comunidade estabelecer uma “dinâmica de interrelação”. O autor supracitado enfatiza esta temática citando Lima (1924) que diz que “na Escola a Arte deve entrar por todos os lados, deve revestir todos os mais insignificantes acontecimentos”.

terça-feira, 7 de fevereiro de 2012

Língua Portuguesa

A professora titular desta disciplina dispensou-nos da aula, pelo facto da realização de um teste de avaliação dos alunos.

Matemática

A aula teve início com a resolução de exercícios relacionados com os polígonos e com a classificação de triângulos. De seguida, elaborou no quadro uma tabela síntese com o intuito de rever os conceitos de classificação de triângulos. Por fim, introduziu, brevemente, os eixos de simetria dos triângulos.

História e Geografia de Portugal

A professora introduziu a aula, descrevendo a vida quotidiano no século XIII. No caderno de atividades, os alunos resolveram exercícios no âmbito do que foi lecionado no decorrer da aula. Porém, durante esta tarefa, dois alunos começaram a insultar-se mutuamente, até que um deles começou a chorar e o outro teceu comentários vitoriosos. Perante esta situação a docente conversou com a turma sobre o *bulling* e pediu aos alunos que elaborassem um relatório sobre o sucedido.

Estudo Acompanhado

Esta aula é dividida pelas professoras de Língua Portuguesa e de Matemática, em que os alunos se limitaram a resolver os trabalhos de casa.

inferências e fundamentação teórica

Como já foi relatado, no decorrer da aula de História e Geografia de Portugal, existiu uma situação de insultos entre colegas de turma. Após conversarmos com as professoras titulares das várias disciplinas, verificámos que esta situação já se havia repetido diversas vezes, inclusive no espaço de recreio. Mencionei a situação como um ato de *bullying*, pelo que preciso, agora, de definir o conceito. Segundo Beane (2006, pp. 26-36), “o *bullying* acontece quando uma pessoa mais forte e mais poderosa magoa ou assusta uma pessoa mais pequena ou fraca, deliberadamente (...) e de forma repetida (...)”. Porém, cabe, também, ao professor promover a aceitação e compreensão entre alunos. O mesmo autor indica uma possível estratégia que vai ao encontro da que foi descrita no relato: “o professor (...) pode pedir aos alunos que (...) escrevam no caderno diário” a definição ou, até mesmo, a descrição do sucedido. Por fim, e como afirma o mesmo autor, o docente deverá desenvolver “projectos de aceitação”, “falar sobre o *bullying*”, “partilhar factos (...)” ou “estabelecer regras”.

quarta-feira, 8 de fevereiro de 2012

Língua Portuguesa

Nos primeiros cinquenta minutos da aula, os alunos resolveram exercícios sobre as classes e subclasses de palavras. Por fim, uma aluna apresentou uma obra lida, referindo algumas das suas características e da sua autora. Contudo, não se verificaram aspetos de colocação de voz, nem de interpretação de personagens. Neste sentido, a professora fez referência a atitudes que deveriam ter sido tomadas para cativar a atenção dos restantes alunos e promover o interesse pela leitura da obra.

Ciências da Natureza

A aula decorreu com a resolução de exercícios de revisão para o teste.

inferências e fundamentação teórica

Como foi referido, na aula de Língua Portuguesa, prosseguiu-se com a apresentação oral de uma obra por parte de um aluno. Segundo o Programa de Português do Ensino Básico, do Ministério da Educação, por Reis (2008, p. 90), um dos descritores apontados para o desenvolvimento da expressão oral visa a produção de textos orais, na qual se pretende que o aluno “combin[e] com coerência uma sequencia de enunciados”, “disting[a] com clareza uma introdução e um fecho”, capt[e] e mante[nha] a atenção de diferentes audiências”, “apoi[e]-se em recursos audiovisuais, informáticos ou outros” e “exprim[a] o(s) conhecimento(s), emit[a] opiniões, constru[a] uma argumentação, através de um discurso convincente e com alguma complexidade”. Porém, alguns destes tópicos não foram observados na apresentação da obra. Já Dohme (2010, p. 45) afirma que “contar histórias é mais do que simplesmente falar bem, é ser um pouquinho ator”, ou seja, quando se conta uma história, ou neste caso que se pretende que o aluno suscite interesse nos colegas, para posteriormente leiam a obra, é necessário que, quem apresenta interprete “um, dois e até mais personagens”. A autora aponta, para que se tenha um bom contador de histórias, como características fundamentais a ter em conta: “expressão corporal”; “comunicação do semblante”; “uso do silêncio”; “fazer imitações”.

sexta-feira, 17 de fevereiro de 2012

História e Geografia de Portugal

Como havia sido planeado com a professora, introduzimos o tema da Revolução de 1383-1385. Para tal, começámos por fazer um pequeno teatro de fantoches, que abordava os principais motivos pelo qual se deu a revolução. De seguida, o Ricardo focou as consequências para a sociedade causadas pelos maus anos agrícolas; as causas e consequências da peste negra; mostrou um esquema das causas da crise económica e política instaurada neste período. De seguida expliquei os motivos pelos quais existiu um problema de sucessão aquando da morte do rei D. Fernando; os grupos apoiantes dos candidatos ao trono e a forma como se confrontaram. Prossegui com a análise de algumas crónicas de Fernão Lopes e solicitei aos alunos que escrevessem no caderno o significado de “crónica”. Por fim, a Raquel elucidou a turma para as invasões castelhanas, salientando as suas causas e

consequências, explicando, a título de curiosidade, como se concretizava a tática do quadrado.

Ciências da Natureza

Como havia sido planeado com a professora, para esta aula planeámos a lição sobre as partes constituintes da folha. Para começar, mediante um *powerpoint*, mostrei essas partes, solicitando aos alunos que desenvolvessem definições para as mesmas. Distribui um herbário por cada aluno, e na primeira folha apresentada, a turma legendou-a e escreveu a definição de cada parte constituinte.

De seguida, a Raquel explicou os tipos de nervura das folhas, pedindo aos alunos que as observassem no herbário e as classificassem de acordo com uma chave dicotómica facultada. Prosseguiu com a classificação das folhas quanto ao tipo de recorte, após uma breve explicação.

Por fim, o Ricardo desenvolveu uma tarefa muito semelhante à anterior, mas quanto à forma do limbo. Para terminar, explicou sucintamente o conceito de fotossíntese.

inferências e fundamentação teórica

Segundo Piaget, referenciado por Fabregat e Fabregat (1991, pp. 11-14), o pensamento da criança passa por várias fases de desenvolvimento. Na faixa etária referida nesta secção, os alunos encontram-se “num período de operações concretas” e só depois, a partir dos 11 anos, entram “num período de operações lógico-formais ou interproposicionais”. Os mesmos autores defendem que no ensino da História, “o objectivo fundamental consiste em despertar nos alunos o interesse pelo acontecimento histórico e a iniciação no histórico”. Para tal, com o teatro de fantoches, tentámos que esse objetivo fosse atingido, em que os alunos poderiam fazer uma observação direta daquilo a que nos propusemos lecionar. Pereira e Lopes (2007, pp. 42-44) afirmam que os fantoches assumem uma grande importância na educação, visto que “constituem, na actualidade, um importante instrumento de aplicação pedagógica em torno de aprendizagens fundamentais”. Os autores supracitados sustentam, ainda, que o teatro de fantoches pode desenvolver diversas capacidades, tais como, a “concentração” ou a “observação”, que permitem ao aluno, através da dramatização, “abstrair-se e (...) relaxar para posteriormente centrar-se nas questões importantes” ou, ainda, conseguir “estimula[r]-se a capacidade de observação”, respetivamente. Em suma, com esta atividade, ambicionámos levar às crianças uma aprendizagem lúdica que, eventualmente, “levar[á] o aluno a uma melhor e mais eficaz compreensão”.

segunda-feira, 27 de fevereiro de 2012

Matemática

Através do manual digital, a professora introduziu o estudo dos números racionais começando por fazer uma breve revisão do conceito de fração. Para tal, escreveu um exemplo no quadro e questionou os alunos acerca dos termos da fração. Os alunos não se recordavam da posição ocupada pelo numerador e pelo denominador, nem do seu significado. A docente optou por solicitar à turma que copiassem a fração para o caderno diário e que a legendassem corretamente. Posteriormente, pediu aos alunos que resolvessem uma questão problema do manual, cronometrando o tempo de resolução. De seguida, e para finalizar, solicitou a um aluno que se dirigisse ao quadro a fim de resolver, e passo a citar a professora, “a conta em pé”, referindo-se à operação implícita à fração apresentada; fazendo a leitura do número, embora sem referir as unidades devidas e lendo as vírgulas.

Língua Portuguesa

Nesta aula, a professora abordou a classe fechada de palavras: preposições; distinguindo as preposições simples das contraídas. Seguidamente, projetou no quadro interativo uma grelha alusiva à classe de palavras referida e alguns exemplos, solicitando aos alunos que copiassem para o caderno diário.

inferências e fundamentação teórica

Na aula de Matemática, foi possível verificar algumas articulações com o programa do 1.º Ciclo, sendo que, de acordo com o Programa de Matemática do Ensino Básico, do Ministério da Educação, por Ponte et al. (2007, p. 34), os alunos do 1.º Ciclo “desenvolvem o sentido de número e adquirem uma compreensão dos números naturais e da sua representação no sistema de numeração decimal, sendo capazes de ler e representar números” (atividade que foi realizada na aula deste dia).

No que respeita à aula de Língua Portuguesa, e ainda no seguimento dos programas do Ensino Básico, Reis (2008, p. 104) regista como notas ao professor para a lecionação das classes e subclasses de palavras, e neste caso, a das preposições, a realização de “actividades visando a comparação de dados para detecção de regularidades de comportamento das palavras de uma mesma subclasse”, tendo sido observadas em sala de aula.

terça-feira, 28 de fevereiro de 2012

Língua Portuguesa

A professora deu seguimento ao estudo da temática da aula anterior, resolvendo alguns exercícios. Seguidamente, explicou as noções a que se associam as preposições: espaço, tempo, companhia e espaço. Na segunda parte da aula, dirigimo-nos com a turma à sala do 3.º ano para assistirmos a uma sessão do “Clube de Leitura”. Ao observar o cartaz do clube de leitura, verifiquei que tinha o seguinte título: “Estórias e papelinhos”, pelo que questionei a professora se segundo o acordo ortográfico “história” passaria a escrever-se “estória”. Ao qual a docente me explicou que não; que “história” continua a escrever-se desta forma, mas que, se se pretender dar o sentido de histórias contadas ou inventadas à palavra, poder-se-á escrever-se “estórias”. A atividade desenvolvida com o 3.º ano teve como base a criação de uma quadra a partir de uma imagem, sendo que os alunos estavam dispostos em grupos de três elementos.

Matemática

Esta aula teve como finalidades a correção dos trabalhos de casa e a resolução de exercícios sobre frações a partir do manual adotado.

História e Geografia de Portugal

Todo o tempo de aula foi destinado à correção dos trabalhos de casa.

inferências e fundamentação teórica

No contexto da aula de Língua Portuguesa e, mais concretamente, na atividade proposta no “Clube de Leitura”, verificou-se que os alunos teriam de escrever poesia. Segundo Jean (1989, p. 157), a poesia, nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, não deverá ser feita num momento único, circunstancial, pois a escrita de poesia “ é uma actividade de longa duração e a impregnação poética requer uma certa lentidão e muito tempo”. Existem crianças que encaram a poesia como algo que lhes dá prazer, mas, em contrapartida, existem outras que a veem como mais uma atividade imposta pela escola. Como tal, cabe ao professor estimular o gosto e a espontaneidade na leitura ou escrita da mesma. O mesmo autor afirma que “o professor terá de persuadir os que gostam naturalmente de poesia” mas, também, e não menos importante, “ajud[ar] a descobrir dentro de si próprios que o desejo e o prazer de mergulhar no

imaginário valem bem um certo número de esforços” àqueles que nela não detêm simpatia.

Como já se pode verificar ao longo dos relatos diários, existe uma enorme panóplia de trabalhos de casa para os alunos. Constatou-se, também, que, tanto em Matemática como em História e Geografia de Portugal, existiam trabalhos de casa para corrigir. Apesar daqueles serem necessários para que os alunos desenvolvam “a autonomia e a responsabilidade”, tal como defende Meirieu (1998, pp.14-15), não deverão ser excessivos. Se, de facto, o professor for cuidadoso e perspicaz com a prática dos trabalhos de casa, estes poderão contribuir para “o sentido de organização, o interesse em aprofundar os (...) conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal”. Desta forma, o professor não desculpará o insucesso dos seus alunos com a “falta de «trabalho em casa», mas terá, pelo contrário, que se esforçar por dar aos alunos exercícios estimulantes e acessíveis”.

quarta-feira, 29 de fevereiro de 2012

Língua Portuguesa

Tendo a aula começado por uma questão de um aluno acerca da pronúncia de uma palavra, a docente iniciou-a por explicar à turma a diversidade da língua portuguesa, quer quanto ao vocabulário como ao próprio sotaque (distinto a cada zona do país), afirmando que a língua é uma língua viva. Enquanto preparava a projeção do *powerpoint*, a professora permitiu que os alunos contassem algumas anedotas, inclusive ela. Posteriormente, iniciou o estudo do recado, apresentando um como exemplo. De seguida, pediu aos alunos que elaborassem um recado para a mãe ou para o irmão, segundo as sugestões apresentadas no manual. Por fim, a docente afixou-os numa cartolina para serem expostos na sala de aula.

Ciências da Natureza

Dando seguimento ao tema explorado numa aula anterior, a professora mostrou aos alunos as partes que constituem a flor, permitindo que circulassem por todos os alunos. Dando por terminado o estudo das plantas com flor, a docente prosseguiu, introduzindo o tema das plantas sem flor. Para tal, reuniu numa mesa alguns musgos e fetos para que os alunos os pudessem observar com uma lupa.

quinta-feira, 1 de março de 2012

Matemática

Neste dia, a professora optou por dedicar a aula à resolução de operações de dividir, porém, verificou-se que alguns alunos não as souberam efetuar. De seguida, explicou o processo de realização da prova pela operação inversa. Contudo, pediu aos alunos que recorressem à máquina de calcular.

inferências e fundamentação teórica

O uso da máquina de calcular pode ser benéfico em algumas situações de cálculo matemático, quando diretamente associado “ao cálculo de forma diferente” ou “permitindo o desenvolvimento de capacidades de estimação e cálculo mental”, como defendem Silva, Loureiro e Veloso (1989, pp. 3-4). Contudo, na situação descrita, a professora incita a sua utilização para a substituição das técnicas de cálculo que o aluno deve controlar. Os mesmos autores registam que a “realização de algoritmos, com papel e lápis, estimação, cálculo mental”, nunca deverão ser ultrapassados pela calculadora, o que não se verificou nesta aula.

sexta-feira, 2 de março de 2012

História e Geografia de Portugal

Para esta aula estava agendada com a professora cooperante e com as orientadoras de estágio, a realização de uma aula assistida sobre a vida e organização de Portugal no século XIII.

Para iniciar, comecei por explicar a estratificação da sociedade medieval, mostrando uma pirâmide e questionando os alunos se a imagem estaria correta, visto que o rei não é uma classe social. De seguida, elucidei a turma para a organização do reino de Portugal no século XIII, apresentando as definições de reguengos, honras, coutos e concelhos. Referindo o início da época medieval, tentei que os alunos explicassem as razões pelas quais se formaram os concelhos. Para terminar a minha aula, distribui por todos os alunos uma carta de foral escrita em papel de pergaminho. Posteriormente, o Ricardo prosseguiu com a leitura do documento e com a sua

interpretação de forma a evidenciar os direitos e deveres dos homens dos concelhos (vizinhos). Por fim, explicou a organização dos concelhos, fazendo algumas analogias com o quotidiano atual dos alunos. Por término, a Raquel começou por questionar os alunos acerca das diferenças entre as atividades dos concelhos rurais e dos concelhos urbanos, apresentando definições de zona rural e zona urbana. Seguidamente, referiu a importância do comércio externo e interno no século XIII e apresentou uma carta de feira, solicitando a um aluno que a lesse, sobre a qual fez uma análise. Concluindo, mostrou um mapa de feiras do século XII e do século XIII, explorando as razões pelas quais existiu maior número de feiras num século que no outro.

Ciências da Natureza

Nesta aula, como estava agendada, demos aula utilizando os microscópios.

Para iniciar, o Ricardo procurou contextualizar o surgimento do microscópio num período histórico, mostrando uma imagem do seu criador e do próprio objeto científico. De seguida, referenciou a evolução do microscópio através da biografia de diversos cientistas que o desenvolveram, nomeadamente de Robert Hooke. Por fim, elucidou os alunos sobre o objetivo da utilização do microscópio, apresentando uma definição sucinta de célula. Através do *powerpoint*, a Raquel apresentou uma imagem do microscópio ótico composto, com o intuito de explicar as funções de cada parte constituinte do objeto. Simultaneamente, após ter sido distribuído o material a cada criança, a turma legendou o microscópio com os nomes das partes que o constituem e com as respetivas funções. Para que os alunos visualisassem de melhor forma possível, colocou um exemplar em cima da mesa do professor e, em simultâneo, simulou as regras de utilização e os cuidados a ter.

Para terminar, dividi a turma em grupos de dois e encaminhei-os para as mesas onde estavam dispostos os microscópios e os materiais necessários à concretização da atividade experimental. Solicitei a um aluno que se dirigisse ao microscópio colocado na mesa do professor e que exemplificasse a forma como se deve transportar o objeto, tendo em conta as regras trabalhadas anteriormente com a Raquel. De seguida, distribui por cada aluno um protocolo experimental que visava a elaboração de uma preparação da epiderme da cebola (e todo o seu material necessário) e a sua observação microscópica seguindo as regras de utilização.

inferências e fundamentação teórica

Na aula que lecionámos na disciplina de História e Geografia de Portugal, tentámos diversificar a estratégia de ensino-aprendizagem apresentando alguns documentos escritos em formato de pergaminho, visto que a aula seria de teor

bastante expositivo. Como afirma Proença (1990, pp. 92- 107), “o professor não deve estar apenas atento àquilo que os seus alunos aprendem, mas também ao modo como se desenvolvem as actividades de aprendizagem”. Para que os alunos pudessem interiorizar da melhor forma os conceitos de carta de foral e carta de feira, recorreremos à apresentação e análise de documentos históricos que, como nos refere a mesma autora, é “uma das formas preferenciais de concretizar o ensino da História”. No final da minha parte da aula, como foi relatado, distribuí um dos documentos apresentados, para poder estimular e motivar os alunos, sendo que a autora supracitada regista como uma das formas de apresentar os documentos históricos, a “motivação”, entre outros exemplos, como: i) “base de estudo”; ii) “ilustração”; iii) “consolidação”. Ainda no seguimento da aula, é importante referir a razão pela qual optámos pelo recurso aos meios audiovisuais, dado que, e como defende a autora, estes materiais “despertam a curiosidade e sustentam o interesse do aluno”, “mudam as relações entre o professor e o aluno” e até se “obtem uma melhor eficácia pedagógica” sentido em que facilita a “clarifica[ção] e a organiza[ção de] noções e conceitos”.

terça-feira, 6 de março de 2012

Língua Portuguesa

Nesta aula, dirigimo-nos com a turma à sala do 4.º ano a fim de assistirmos a actividades do “Clube de Leitura”. Os alunos realizaram duas representações tendo como base um conto tradicional e uma fábula.

Matemática

Tal como havia sido agendado com a professora cooperante, nesta aula introduzi o tema das frações equivalentes. Para tal, recorri ao 5.º *Dom* de Fröebel de forma a relembrar a noção de fração e explicar o que são frações equivalentes. Logo de início, deparei-me com o facto de um aluno nunca ter trabalhado com materiais estruturados, frequentemente usados nos Jardins-Escola João de Deus. Desta forma, solicitei a um outro menino que explicasse ao colega como é constituído o material e como se utiliza. De seguida, solicitando aos alunos que realizassem equivalências de frações, fiz a construção da “Igreja”. Posteriormente, dei continuidade ao tema,

distribuindo uma caixa de *Cuisenaire* por cada par de alunos, realizando diversas situações de equivalência de frações.

História e Geografia de Portugal

Através do diálogo com a turma, a professora deu continuidade ao estudo do tema “Portugal no século XIII”.

Estudo Acompanhado

Recorrendo ao manual digital, a professora de Matemática continuou o estudo das frações equivalentes, explicando como se calculam. De seguida, os alunos realizaram exercícios do manual.

inferências e fundamentação teórica

Como foi referido no relato respetivo à aula de Língua Portuguesa, os alunos realizaram dramatizações com base num conto e numa fábula. Melo (2005, pp. 75-76) defende que, neste tipo de estratégia de ensino-aprendizagem, a criança deverá desenvolver “competências expressivas, comunicativas, artísticas e estéticas (...)”. Contudo, antes de proceder à dramatização, os alunos deverão ter em conta os seguintes passos da interpretação do texto que lhes é indicado: “leitura”, “interpretação do conteúdo explícito e do implícito” e a “detecção de conceitos, noções, palavras, ambiente”. Indo ao encontro do que afirma a autora, no processo da expressão dramática, os alunos seguiram as orientações por ela transmitidas: escolheram personagens fulcrais da história, palavras e objetos preponderantes e, ainda, expressões dominantes, permitindo a transmissão ao público da moral visada.

No que respeita à aula de Matemática por mim lecionada, tendo utilizado materiais estruturados, procurei apelar à construção das estruturas lógico-matemáticas. Segundo Morgado (1993, p. 16), o processo de construção do saber da criança remete, em grande parte, para a participação ativa do “sujeito na construção do conhecimento”. Através da perspetiva piagetiana, ou seja, perspetiva construtivista, é possível verificar que os conceitos que se pretendem lecionar não assumem “existência independente do sujeito mas constroem-se a partir da acção que este exerce sobre os objectos (...)”.

quarta-feira, 7 de março de 2012

Língua Portuguesa

Esta aula destinou-se à lecionação da Banda Desenhada (B.D.) e da classe e subclasses dos advérbios pela Raquel. Para a iniciar, começou por questionar os alunos acerca dos seus hábitos de leitura de B.D. e, simultaneamente, escrevia no quadro todas as ideias transmitidas pela turma. De seguida, mediante um *powerpoint*, explicou como se dispõem as vinhetas, as tiras, a prancha, a legenda e o cartuxo. Elucidou, também, o significado que cada balão da B.D. detém na expressividade da história, tal como, as onomatopeias ou os símbolos cinéticos. Posteriormente, pediu aos alunos que abrissem os manuais e lessem a página de B.D. nele apresentada. Relembrou, aquando da interpretação do texto, as categorias da narrativa com o intuito de fazer entender aos alunos a que tipo de texto pertence a B.D.. No final da aula, apresentou em *powerpoint* a classe dos advérbios e as suas subclasses.

Ciências da Natureza

A professora começou a aula por rever com os alunos os fatores que condicionam o meio. De seguida, guiou os alunos para a verificação dos efeitos nas plantas e na germinação do feijão, pelos condicionantes do meio.

inferências e fundamentação teórica

No final da aula, a Raquel, abordou a classe de palavras do advérbio. A minha colega, respeitou integralmente o que o Programa de Português do Ensino Básico, do Ministério da Educação, por Reis (2008, p. 104), regista como conteúdos e notas ao professor, apresentando os advérbios “de inclusão e exclusão; de predicado, de frase; interrogativo”, procedendo com a “observação e manipulação de dados para verificação de algumas das subclasses do advérbio e da locução adverbial”, através de uma ficha informativa/formativa e do *powerpoint*.

terça-feira, 13 de março de 2012

Língua Portuguesa

Como estava previsto, nesta aula introduzi o texto diarístico, o retrato e as classes e subclasses dos pronomes e dos determinantes.

Iniciei a aula por fazer um *brainstorming* sobre as características do diário, solicitando aos alunos que copiassem para o caderno. De seguida, pedi aos alunos que abrissem o manual para realizarem a leitura da página do diário nele presente. Desta forma, os alunos puderam verificar se todas as características enunciadas no *brainstorming*, estavam assinaladas no texto.

Mediante um *powerpoint*, expliquei o que é um retrato e como se elabora a descrição física e psicológica. Para terminar a temática, distribui uma ficha de expressão escrita, que pretendia a elaboração de uma página do diário por parte dos alunos, retratando física e psicologicamente um colega de turma. Para terminar a tarefa, li as descrições feitas com o intuito de que todos os alunos adivinhassem de que colega se tratava.

Por fim, através de um *powerpoint* e de frases escritas no quadro, expliquei a diferença entre pronome e determinante, solicitando aos alunos que elaborassem frases em que utilizassem uma mesma palavra como determinante e como pronome.

Matemática

Tal como estava agendado com a professora cooperante, o Ricardo lecionou as frações irredutíveis. Para tal, recorreu aos algarismos móveis e ao material *Cuisenaire*. Em simultâneo, explicou como se descobrem os divisores de um número e, de seguida, a decomposição de um número em fatores primos. Durante a aula, o Ricardo deparou-se com um aluno a utilizar a máquina de calcular, pelo que lhe pediu para a guardar. Contudo, a criança voltou a repetir e, desta vez, foi-lhe retirado o objeto.

História e Geografia de Portugal

Nesta aula, a professora explicou aos alunos que já não fariam teste de avaliação nesta semana, mas que, em substituição, realizariam um trabalho individual para apresentar aos colegas. Seguiu com a verificação e correção dos trabalhos de casa.

Estudo Acompanhado

Visto que no dia que se seguia, se comemorava a descoberta do PI, a aula teve como finalidade o ensaio da dramatização a apresentar.

inferências e fundamentação teórica

Nas aulas que tenho vindo a assistir no 2.º Ciclo do Ensino Básico, é notório que os professores preferem desenvolver estratégias de leitura ou escrita com os alunos, ao invés da expressão oral. Muitas poderão ser as razões para o fazerem, mas presumo que seja, também, pelo facto de que com esse tipo de atividades, a aula torna-se silenciosa e sem agitação. Porém, na aula de lectionei, preferi que os alunos interviessem, de forma a estimular a comunicação oral, realizando um *brainstorming*. É claro que a postura das crianças de altera, no entanto, é inevitável. Recasens (1994, p. 7) sustenta a minha afirmação, dizendo que “além da falta de recursos, outra das causas [para que não se desenvolva a expressão oral] pode ser o facto de as crianças estarem mais sossegadas lendo ou respondendo a perguntas escritas do que falando”. Por isso, é fundamental que o professor desenvolva com a turma diversas e frequentes atividades de participação oral dos alunos em sala de aula, mas também, e de acordo com Vieira (2000, p. 18), “promova nos seus alunos a capacidade para se questionarem a si mesmos, no sentido de saber se perceberam aquilo que lhes foi transmitido”.

quarta-feira, 14 de março de 2012

Ciências da Natureza

Para esta aula, a docente sumariou a correção e resolução de exercícios do caderno de atividades, como preparação para o teste de avaliação. A resolução dos exercícios foi feita com base no jogo “O elo mais fraco”.

inferências e fundamentação teórica

Na atitude da docente, foi francamente notória a tentativa de estimular as crianças, através do jogo, para a aula. Contudo, e como defendem Francia e Martínez (2000, p. 6), o jogo não tem, simplesmente, o objetivo de conquista, entretenimento, ou descontração nos alunos. Os alunos, à partida, já pressupõem que com ele “se

pode aprender com mais ludicidade”. Por outro lado, o professor também sabe que, se mostrar aos indivíduos que tem à sua frente, uma postura “séria, dinâmica, lúdica e festiva”, os resultados obtidos terão muito maior sucesso.

terça-feira, 20 de março de 2012

História e Geografia de Portugal

Tal como nos havia sido pedido, este dia destinou-se a uma aula de motivação para o estudo dos Descobrimentos Portugueses. Para tal, dirigimo-nos ao ginásio do jardim-escola e realizámos uma pequena dramatização envolvendo os alunos na peça. Posteriormente, dividimos a turma em dois grupos, de forma a jogarem ao “Caça ao Tesouro”.

Estudo Acompanhado

Na primeira parte da aula, a professora de Matemática distribuiu aos alunos uma ficha de exercícios aliados ao concurso das olimpíadas da Matemática.

De seguida, na segunda parte da aula, um aluno fez a apresentação da obra *Uma aventura incrível*, de Jerónimo Stilton, relatando todos os episódios do livro.

inferências e fundamentação teórica

Como afirma Vasconcelos (2006, pp. 95-96), “a Educação é algo que transcende o espaço físico da sala de aula” e, como tal, optámos por realizar uma atividade de dramatização e, posteriormente, um jogo com os alunos. Quisemos contrariar o que a autora relembra acerca da educação tradicional, como sendo a base de uma metodologia em que “o poder ficava todo concentrado nas mãos do professor”. Os alunos eram simples recetores de informação transmitida pela figura em foco: o professor. Nos dias de hoje, tal não se pretende. É fundamental que existam relações interpessoais, ou seja, “se o professor tiver bom domínio do conteúdo, consciência profissional, desejo real de levar os alunos à aprendizagem e boa formação didáctica”, o sucesso dos alunos será, praticamente, garantido. No final, e como já referi, desenvolvemos um jogo com a turma. Não de teor científico, mas fundamentalmente lúdico. Landier e Barret (1994, p. 197) afirmam que “é da riqueza das (...) propostas de jogo e da atitude feita de escuta, de abertura, de observação, de participação, de estímulo [do professor] ... que, em parte, dependerá a qualidade do grupo de

trabalho”. Assim, tentámos que os alunos tomassem a perceção do que o tema proposto lhes pode ensinar, não num tipo de aula expositivo, como muitas vezes se vê no ensino da História, mas antes de uma forma lúdica, divertida e participativa.

quarta-feira, 21 de março de 2012

Língua Portuguesa

Nesta aula, pretendia-se que o Ricardo ensinasse as características do texto memorialista paralelamente ao texto diarístico. Para tal, começou por pedir aos alunos que lessem em voz baixa o texto “Xarope de cenoura”, de José Fanha, apresentado no manual, de seguida em voz alta e, por fim, fez a leitura modelo. Após as leituras, lembrou as características do diário e colocou questões de interpretação apelando aos sentimentos descritos no texto. Continuou com a explicação das características do texto memorialista, completando com a leitura do excerto de um diário que referia diversas memórias de cheiros e sabores. Posteriormente, solicitou aos alunos que escrevessem cerca de quatro linhas sobre uma memória pessoal. Terminada a tarefa, todos os alunos leram o que escreveram, sendo, novamente, elucidados para as características do texto memorialista, sempre que as desrespeitassem ou desprezassem.

Por fim, com o auxílio do *powerpoint*, lembrou aos alunos os grupos constituintes da frase, apresentando alguns exemplos e, neles, identificando a palavra nuclear. Desta forma, explicou a razão pela qual se classificam os grupos constituintes da frase como nominal, verbal, adverbial ou preposicional.

Para concluir, apesar de ter sumariado o estudo das funções sintáticas, não as abordou.

Ciências da Natureza

Neste dia, a professora elaborou com os alunos um cartaz alusivo ao dia mundial da árvore, da floresta e da poesia. Previamente, a docente de Língua Portuguesa pediu-nos que ajudássemos os alunos a escrever um poema coletivo relativo à comemoração deste dia. Para tal, cada aluno disse um verso e no final, articulámo-os, escrevendo uma oitava. Por fim, a professora de Ciências da Natureza entregou os testes e realizou a sua correção oralmente.

inferências e fundamentação teórica

Como se verifica atualmente, a educação ambiental é desenvolvida, normalmente, pelos professores da área de Ciências da Natureza, no período letivo das suas aulas. Neste dia, não foi exceção. Porém, Oliveira (1998, p. 11) apresenta algumas vantagens possíveis, caso seja feita como atividade extracurricular: i) “existe maior disponibilidade de tempo”; ii) “(...) contribui-se para a ocupação dos tempos livres de uma forma sã e construtiva”; iii) “o maior tempo disponível permite um trabalho mais aprofundado de pesquisa, tanto na região como nas bibliotecas”. Por outro lado, Ferreira (1987), citado pelo autor acima referido, apresenta algumas desvantagens inerentes à prática da educação ambiental fora dos tempos letivos, entre as quais: “despreza-se a interdisciplinaridade necessária na abordagem de qualquer questão sobre o Ambiente”; e como se verificou, foi possível integrar a Língua Portuguesa, na aula de Ciências da Natureza, destinada à temática referida.

O Ricardo deveria ter escrito o sumário no final da aula de Língua Portuguesa, visto que, não deu as funções sintáticas, ficando assim escrito no sumário um conteúdo que não foi abordado.

1.8. 8.^a Secção

Período de estágio: de 10 de abril a 22 de junho de 2012

Faixa etária: 9/10 anos

Ano: 4.^o

Turma: B

Professora Cooperante: Filipa

1.8.1. Caracterização da turma

A turma é constituída por 20 alunos, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

Os alunos que frequentam o 1.^o Ciclo são, na maioria, os alunos que já frequentaram a Infantil. Consideram-se, no entanto, algumas exceções, como as transferências de um outro colégio.

Nesta turma, 19 alunos frequentam o Jardim-Escola desde os 3 anos, com exceção de um, que entrou no 2.^o ano de escolaridade.

terça-feira, 10 de abril de 2012

A aula teve início com um diálogo entre a professora e os alunos sobre as atividades desenvolvidas, durante o período de férias da Páscoa. De seguida, a docente prosseguiu com a correção dos trabalhos que havia solicitado para a interrupção letiva. Verificou-se que as tarefas a realizar seriam simulações de provas de aferição, quer de Língua Portuguesa quer de Matemática.

No período da tarde, a professora deu continuidade à correção dos trabalhos de férias.

inferências e fundamentação teórica

Tal como prevê o Ministério da Educação, citado pela Federação Nacional da Educação (2010), a interrupção letiva referida fez-se decorrer no período decretado no calendário escolar para o ano letivo de 2011/2012. Segundo a legislação apresentada pela mesma fonte:

Sem prejuízo do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o Despacho Normativo n.º 24/2000, de 11 de Maio, com as alterações introduzidas pelo Despacho Normativo n.º 36/2002, de 4 de Junho, estabelece os princípios e regras orientadores para a organização do calendário do ano escolar nas referidas instituições de ensino. (Recuperado em 2012, 25 de junho, de <http://www.fne.pt/content/item/show/id/3666>)

Assim sendo, é possível descrever alguns dos princípios e regras estabelecidos pelo Ministério da Educação, no que respeita às interrupções letivas: “não poderá haver qualquer interrupção das actividades lectivas para além das previstas no número anterior” e como complemento à regra ou princípio assinalado desde já, “as escolas podem, durante um ou dois dias no ano lectivo em curso, substituir as actividades lectivas por outras actividades escolares de carácter formativo destinadas aos seus alunos” (*idem*).

sexta-feira, 13 de abril de 2012

Durante a manhã, a professora entregou aos alunos uma ficha de simulação da prova de aferição de Matemática, tendo distribuído em primeiro lugar o “Caderno 1”,

cronometrando quarenta e cinco minutos para a sua concretização, e em segundo lugar o “Caderno 2”, repetindo a mesma estratégia de tempo para a resolução. No final, questionou os alunos sobre as dificuldades que poderiam ter revelado aquando da realização dos exercícios. Verificou-se, ainda, que as crianças questionavam, sistematicamente, a razão pela qual teriam de se manter em silêncio e sem mexer em quaisquer objetos, após a realização da prova.

De seguida, e após o intervalo, a docente reviu com as crianças os quantificadores numerais (cardinais, multiplicativos e fracionários) recorrendo a uma ficha que havia sido resolvida numa das aulas anteriores.

Depois do almoço, concluiu o estudo do Bloqueio Continental, projetando no quadro interativo o manual escolar de História de Portugal e solicitando à turma que sublinhasse algumas informações. Por fim, pediu aos alunos que ligassem os seus computadores para desenvolverem uma atividade no âmbito da disciplina de enriquecimento curricular, informática, e do Estudo do Meio: elaboração de um *powerpoint* com hiperligações sobre os rios.

inferências e fundamentação teórica

Como é do conhecimento de muitos, as provas de aferição do 4.º ano abrangem todos os conteúdos lecionados no decorrer do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, é importante referir os tópicos que os alunos desta turma têm de saber para a sua realização. O Ministério da Educação, no Novo Programa de Matemática do 1.º Ciclo (2009, pp. 17-28), aponta, como exemplos de tópicos a desenvolver neste ciclo de ensino, os seguintes: “números naturais”, “operações com números naturais”, “regularidades”, “números racionais não negativos”, “orientação espacial”, “figuras no plano e sólidos geométricos” e “comprimento, massa, capacidade, área e volume”.

Adquiridos estes conhecimentos e após a sua consolidação, as crianças deverão: “compreender e ser capazes de usar propriedades dos números naturais e racionais não negativos”, “compreender o sistema de numeração decimal”, “compreender as operações e ser capazes de operar com números naturais e racionais não negativos na representação decimal”, “ser capazes de apreciar ordens de grandeza de números e compreender o efeito das operações”, “ser capazes de estimar e de avaliar a razoabilidade dos resultados”, “desenvolver destrezas de cálculo numérico mental e escrito”, “ser capazes de resolver problemas, raciocinar e comunicar em contextos numéricos”, e ainda, no que respeita ao domínio espacial (geometria), “desenvolver a visualização e ser capazes de representar, descrever e construir figuras no plano e no espaço e de identificar propriedades que as caracterizam”, “ser capazes de identificar e interpretar relações espaciais”,

“compreender as grandezas dinheiro, comprimento, área, massa, capacidade, volume e tempo”, “compreender o que é a unidade de medida e o processo de medir”, “ser capazes de realizar estimativas e medições, e de relacionar diferentes unidades de medida”, “ser capazes de resolver problemas, raciocinar e comunicar no âmbito deste tema”.

terça-feira, 17 de abril de 2012

Para este dia estava agendada a aula da minha colega Patrícia, aluna do Mestrado em Ensino de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A estagiária começou por rever as classes e subclasses de palavras, para que, posteriormente, introduzisse os quantificadores existenciais. Projetou a definição de quantificador numa apresentação de *powerpoint*. De seguida, mostrou alguns exemplos da classe e respetiva subclasse de palavras referida, questionando os alunos sobre o seu significado. Num dos exemplos que deu, os alunos identificaram “muito afadigado” como sendo um quantificador existencial. A Patrícia corrigiu-os reforçando a classe de palavras a que pertencia “afadigado”. No entanto, não fez alusão aos graus dos adjetivos. Por fim, solicitou aos alunos que escrevessem frases empregando alguns quantificadores existenciais facultados por ela.

No que respeita à área de Estudo do Meio, a estagiária abordou o conceito de Emigração/Imigração. Começou por questionar os alunos sobre o seu significado. De seguida, com o auxílio de uma apresentação de *powerpoint*, explicou os diferentes tipos de emigração. No final da aula, explorou o significado de natalidade no seguimento das causas e consequências da emigração. Porém, após a intervenção de uma criança sobre a origem da palavra “natalidade”, a Patrícia negou a sua afirmação, dizendo que “natalidade” nada tem a ver com “natal”.

Quanto à aula de Matemática, a estagiária deveria ter explicado o cálculo de números complexos para incomplexos. No entanto, os alunos aparentaram não ter percebido, em nenhum momento da aula, nem o seu significado nem os cálculos adjacentes e, quando confrontada com as dúvidas colocadas, respondeu “É assim que se faz”.

inferências e fundamentação teórica

Durante a aula de Matemática, a estagiária tomou uma atitude que, especialmente, não concordo. Deparada com dúvidas das crianças, ela não explicou

e, simplesmente, respondeu que o exercício seria feito daquela maneira sem evidenciar qualquer raciocínio. Porém, como afirma Vergnaud (1996, p. 156), para que a criança entenda qualquer conceito novo, este tem de ser explicado e esmiuçado. O mesmo autor, reforça que “um conceito não pode ser reduzido à sua definição, pelo menos quando nos interessamos pela sua aprendizagem e pelo seu ensino”, sendo que os domínios conceituais visam os domínios cognitivos e, por isso, é importante facultar às crianças as ferramentas necessárias para que “o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem das competências complexas” sejam adquiridos.

sexta-feira, 20 de abril de 2012

Nesta manhã, a estagiária Joana, aluna do Mestrado em Ensino de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionou as três áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Na aula de Língua Portuguesa, pretendia-se que a minha colega ensinasse a diferença e transformação da voz ativa para a voz passiva. No entanto, nos exemplos que mostrou, não realizou a análise sintática das frases e os alunos demonstraram ter dúvidas sobre a temática. Por fim, realizou uma ficha formativa com os alunos.

No que concerne à aula de Matemática, apresentou algumas situações problemáticas para converter números incomplexos em complexos. Durante a sua resolução, a Joana não explicou a razão pelo qual se dividem os dados. Diversas vezes, as crianças questionaram-na sobre a divisão e sobre a razão pela qual ao dividir “s” por “s”, a unidade de tempo é “minutos”, mas a minha colega nunca esclareceu as dúvidas.

Para Estudo do Meio, a Joana propôs-se à lecionação dos países lusófonos. Porém, ao executar a realização de um jogo que se intitulava “Descobrir Portugal”, o desenrolar da aula não foi ao encontro do tema a que se tinha proposto.

inferências e fundamentação teórica

No que respeita ao tema de Matemática, ao lecionar a transformação de números incomplexos em complexos, a Joana vai ao encontro do que o Novo Programa de Matemática do 1.º Ciclo (2009, p. 24), do Ministério da Educação, aponta como tópico a desenvolver neste ciclo de ensino: “unidades de tempo e medida de tempo”. Dado que começou a sua aula por realizar breves exercícios, a estagiária tentou alcançar um dos objetivos específicos propostos pelo programa, estabelecendo

a relação entre segundos, minutos, “hora, dia, mês e ano”. Apenas na resolução da situação problemática, foram desenvolvidos os restantes objetivos específicos: “estabelecer relações entre factos e acções que envolvam noções temporais” e “resolver problemas envolvendo situações temporais”.

terça-feira, 24 de abril de 2012

Neste dia, os alunos realizaram uma prova de simulação para a prova de aferição de Língua Portuguesa.

Depois do intervalo, a Joana voltou a lecionar a área de Estudo do Meio, visto que não o tinha feito no dia anterior.

inferências e fundamentação teórica

Sabendo que a legislação, atualmente em vigor, defende a realização de provas de aferição no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como está descrito no Despacho n.º 10534/2011, “as provas de aferição a realizar no final do 1.º ciclo do ensino básico deverão ser aplicadas anualmente ao universo dos alunos, nas escolas públicas e nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo”, a docente procurou por diversas vezes, preparar os alunos facultando-lhes modelos semelhantes e de anos anteriores, tentando, efetivamente, que as crianças se deparassem com os modelos de exercícios propostos e para que pudessem ter conhecimento de toda a logística implícita à sua concretização.

sexta-feira, 27 de abril de 2012

Esta manhã de aulas destinou-se à leção das três áreas do conhecimento pelo Ricardo Alvarez.

Em Língua Portuguesa, o Ricardo apresentou um texto informativo sobre as diferenças entre massa e peso, e pediu aos alunos para realizarem a leitura silenciosa e, posteriormente, leitura individualizada. Concluída esta tarefa, o meu colega colocou questões de interpretação sobre os conceitos de massa e peso. Deparado com algumas dificuldades demonstradas pelas crianças, o Ricardo recorreu ao conceito de

gravidade para proceder a outra explicação. De seguida, realizou algumas questões no âmbito do Conhecimento Explícito da Língua.

Quanto a Matemática, dividiu a turma em grupos de dois e três elementos para prosseguir com uma atividade experimental, de modo a verificar a diferença entre massa e peso.

No período da tarde, a docente forneceu uma ficha de exercícios de Matemática semelhantes aos da prova de aferição da disciplina.

Posteriormente, entregou um texto lacunar sobre o reinado de D. João VI para que os alunos o resolvessem.

inferências e fundamentação teórica

Nesta aula, o Ricardo procurou dar maior ênfase à área da ciência, sendo que toda a sua aula manteve um fio condutor nesse sentido. Ao explorar a temática referida, foi ao encontro do que Martins et al. (2007, p. 9) cita sobre o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), sustentando que “para o desenvolvimento de competências das crianças no âmbito da «explicação de alguns fenómenos com base nas propriedades dos materiais»” é necessária a “realização de actividades experimentais simples para a identificação [dessas] propriedades (...), relacionando-os com as suas aplicações”.

sexta-feira, 3 de maio de 2012

Visto que o Ricardo não teve tempo de terminar a sua aula de manhã inteira, a professora permitiu, que no período da tarde deste dia, ele efetuasse a sua aula de Estudo do Meio.

O meu colega começou por distribuir os protocolos experimentais e todo o material necessário. No decorrer da aula, explicou a equivalência de Newton (N) com as medidas de massa e pediu aos alunos, sempre que fosse pertinente, a leitura dos números por ordens e por classes.

A docente prosseguiu com a realização de duas fichas de trabalho sobre D. Pedro IV e D. Miguel.

inferências e fundamentação teórica

Ainda no seguimento da aula do dia anterior, o Ricardo concluiu a sua exploração sobre a temática apresentada. Desta forma, ao realizar a experiência

descrita, tentou que os alunos compreendessem os diferentes conceitos e, como defendem Martins et al.(2007, p. 9), “o comportamento de objectos distintos em líquidos (...) e quais os factores condicionantes [do seu] comportamento”. Assim sendo, conseguiu desenvolver o principal objetivo da atividade que, como afirma o autor supracitado, espera-se que a criança “ identifi[que] o efeito da variação de cada uma das variáveis independentes (massa do objeto...)” (p. 19).

terça-feira, 8 de maio de 2012

O dia teve início com a correção dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa.

Depois de solicitar a uma aluno que ordenasse alfabeticamente um determinado conjunto de palavras, verificou que este não sabia concretizar a tarefa. Desta forma, pediu-lhe que dissesse o alfabeto, mas a criança não o soube fazer corretamente, pelo que, continuou a insistir até receber uma resposta correta.

No final da manhã, a docente explicou todos os procedimentos que estão implícitos na realização da prova de aferição.

No período da tarde, a professora efetuou a correção da ficha de treino para a prova de aferição de Língua Portuguesa.

inferências e fundamentação teórica

Talvez porque os alunos recebem “os mais variados estímulos e são confrontados com os mais diferentes modelos”, como defendem Reis e Adragão (1992, p. 15), muitas vezes, quando alcançam determinado nível de ensino e de aprendizagem, apresentam dificuldades na língua materna, sem que isso fosse considerado uma hipótese do professor que os acompanha neste momento, tal como foi perceptível pela professora desta turma e tal como foi relatado. Por isso, como afirmam os mesmos autores, “ensinar a língua materna é tarefa que (...) exige uma atitude didáctica original e consistente”, sendo que não foi observável na situação descrita (*idem, ibidem*). Por este motivo, e por discordar da postura da docente, que não adotou qualquer estratégia para ajudar a criança, cito novamente Reis e Adragão (1992, p. 15), que dizem que o professor deverá ser “consciente de que a língua não é propriedade sua mas de todos os falantes e que, dependendo do estatuto de cada um, assim a execução varia e sugere estratégias diferentes”.

sexta-feira, 11 de maio de 2012

Pelo facto de os alunos do 4.º ano estarem a realizar prova de aferição, fomos encaminhados para a sala do 3.º ano B, cuja professora titular é a Francisca Macedo.

Nesta turma assistimos a apresentações de trabalhos dos alunos e, depois do intervalo da manhã, a professora dirigiu-se com a turma para o recreio de modo a realizar um exercício de tabuada.

Na parte da tarde, regressámos a sala do 4.º ano B, sendo que a docente prosseguiu com a correção dos trabalhos de casa.

inferências e fundamentação teórica

O Ministério da Educação, no Despacho n.º 2351/2007, afirma que os principais objetivos da realização de provas de aferição assentam sobre a necessidade de criar “um sistema de avaliação de desempenho capaz”, de verificar de que forma os programas estabelecidos pelo Estado são adequados para a efetividade da aprendizagem e sobre a eventual necessidade de estabelecer alterações nas “práticas lectivas e pedagógicas”. Segundo o mesmo despacho, as provas de aferição, para além de permitirem ao professor da turma diagnosticar os conhecimentos e dificuldades dos seus alunos, “são um instrumento de avaliação que permite recolher dados relevantes sobre os níveis de desempenho dos alunos no que respeita às aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas”.

terça-feira, 15 de maio de 2012

Neste dia, estava agendada a minha aula de manhã inteira. Para a área de Língua Portuguesa, distribui um texto biográfico sobre Arquimedes. Realizei a leitura modelo e individualizada, e prossegui com a análise morfossintática e sintática. De seguida, expliquei o significado de paronímia e através de um jogo, solicitei aos alunos que identificassem as palavras parónimas, homónimas, homófonas e homógrafas.

Na área da Matemática, sendo o tema o volume do cilindro, comecei por rever o conceito de sólido geométrico, a distinção de sólidos poliedros e não poliedros, e a noção de volume. Posteriormente, expliquei o raciocínio para a elaboração da fórmula do cálculo do volume do cilindro e realizei situações problemáticas.

No que respeita a Estudo do Meio, distribui os protocolos experimentais por todos os alunos e todo o material necessário à realização da atividade experimental, que consistia na verificação da trajetória retilínea que a luz assume.

No período da tarde, a docente prosseguiu com o preenchimento de um texto lacunar sobre o reinado de D. Maria II e com a preparação para a visita de estudo a realizar-se no dia seguinte.

inferências e fundamentação teórica

De forma a combater o que Vergnaud (1996, p. 181) assiste como “atividade automatizada”, sendo ela, para crianças desta faixa etária, algo que não incita a comunicação verbal, expliquei o raciocínio necessário para descobrir a fórmula do volume do cilindro. Assim sendo, não é demais referir o que o mesmo autor define como “função tripla” na adequação da linguagem à explicação: “representação dos elementos pertinentes da situação”; “representação da acção”; “representação das relações entre a acção e a situação”. Em suma, a “atividade da linguagem” permite, ainda, exprimir outros fatores importantes: “implicação do sujeito na tarefa ou no juízo emitido, os seus sentimentos, a sua avaliação de plausibilidade de uma hipótese ou de uma conclusão”.

sexta-feira, 18 de maio de 2012

Neste dia, o Ricardo lecionou as três áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Quanto à área de Matemática, para explorar a multiplicação e divisão de potências, apresentou, no quadro interativo, uma animação com três árvores, três ninhos em cada árvore e três ovos em cada ninho. Solicitou aos alunos que se dirigissem ao quadro para colocar nos locais corretos cada objeto e prosseguiu com a interpretação do resultado. Desta forma, frisou a existência de potências no exercício que resolveram e explicou a regra para a multiplicação e para a divisão de potências.

No que respeita a Língua Portuguesa, o Ricardo apresentou um texto, do qual realizou a leitura modelo e solicitou a leitura individualizada. Continuou com a análise morfossintática e sintática. Mediante uma apresentação de *powerpoint*, explicou as regras da pronominalização e realizou alguns exercícios.

Por fim, na área de História de Portugal, projetou uma apresentação de *powerpoint* sobre D. Luís I, explicando de que forma alcançou o trono e todo o seu reinado.

inferências e fundamentação teórica

Embora a faixa etária onde realizámos estágio profissional pertença ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, nesta aula de Matemática, o Ricardo lecionou conteúdos de 2.º Ciclo, tendo ido ao encontro do que é apontado no Novo Programa de Matemática do Ensino Básico por Ponte et al. (2009, p. 33): “multiplicação e divisão de potências”. No decorrer de toda a sua aula, referente a esta área do conhecimento, procurou atingir os objetivos específicos delimitados pelo programa através da estratégia adotada, sendo que levou as crianças a “calcular potências de um número e [a] determinar o produto e o quociente de potências com a mesma base (...)” e a “compreender as propriedades e regras das operações e usá-las no cálculo”.

O mesmo se sucedeu aquando da lecionação da conjugação pronominal na área de Língua Portuguesa. Como refere Reis (2009, p. 93), faz parte do Programa de Língua Portuguesa do 2.º Ciclo a “flexão” dos pronomes pessoais, e é apontado como nota ao professor o desenvolvimento dos pronomes pessoais enquanto funções sintáticas das frases.

terça-feira, 22 de maio de 2012

A professora começou a manhã corrigindo os trabalhos de casa de Matemática. De seguida, distribuiu os testes de avaliação de Língua Portuguesa e incitou aos alunos que os mostrassem à família.

Distribuiu uma ficha de revisões para o teste de Matemática, explicando todos os raciocínios que as crianças teriam de efetuar na sua resolução.

No final do dia, prosseguiu com a correção do teste de avaliação de Língua Portuguesa.

inferências e fundamentação teórica

Segundo Epstein (1987), citado por Marques (1999, p. 18), os pais poderão envolver-se com a escola mediante cinco tipos diferentes. Contudo, o mesmo autor defende, ainda, que não poderão ser “vistos em separado”. O autor teve como base um estudo que clarifica a ideia de que “o envolvimento dos pais é uma variável

importante na eficácia das escolas e na melhoria da qualidade de ensino”, na medida em que estabelece um elemento essencial à qualidade da escola.

Na predisposição da professora em lembrar aos alunos o dever de mostrar as fichas de avaliação à família, denota-se que pretende estabelecer comunicação com a mesma, seguindo, nesta situação, apenas um dos tipos de envolvimento defendido por Epstein. Assim sendo, Marques (1999, p. 19) esclarece que “a escola tem o dever de informar os pais acerca do regulamento interno, dos programas escolares e dos progressos e dificuldades dos filhos”, dado que, qualquer que seja o parentesco com a criança que o encarregado de educação possua, deverá permanecer informado, em qualquer circunstância, sobre os resultados obtidos pelos educandos.

sexta-feira, 25 de maio de 2012

Neste dia, pude assistir à aula assistida, pelas professoras orientadoras da Prática Pedagógica, da minha colega de estágio Raquel.

Começou por lecionar a área de Língua Portuguesa, distribuindo um texto autobiográfico do rei D. Carlos. Realizou leitura modelo e solicitou a leitura individualizada dos alunos. Prosseguiu com a interpretação do texto, direcionando-a para os conteúdos de História de Portugal e para a definição do tipo de texto abordado, e com a análise morfosintática e sintática de todos os aspetos trabalhados até à data. Assim, em História de Portugal, desenvolveu o reinado do rei D. Carlos, explicando o significado de regicídio.

Na área de Matemática, sendo o conteúdo a introduzir, a média aritmética, explicou-o mediante uma apresentação de *powerpoint*. Posteriormente, explorou uma situação problemática, para que as crianças calculassem a média. Por fim, facultou aos alunos uma ficha de trabalho com uma situação problemática, para que a resolvessem.

inferências e fundamentação teórica

De acordo com o programa de Estudo do Meio do Ensino Básico, desenvolvido pelo Ministério da Educação (2006, p. 113), pretende-se, com o estudo das dinastias e dos feitos dos respetivos monarcas, que a criança possa “conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local (batalha ocorrida em local próximo, reis que concederam forais a localidades da região...)”. Desta forma, é-me

permitido referir que a Raquel alcançou parte desse grande objetivo, sendo que, evidenciou, para além da biografia do rei, o local onde ocorreu o regicídio. Foi-me, também, possível observar que, pelo motivo descrito anteriormente, as crianças se pronunciaram de forma bastante motivada, pelo facto de se ter sucedido num espaço que todos conhecem e que se situa relativamente próximo da sua residência.

No entanto, no que respeita ao conteúdo lecionado na área de Matemática, este não pertence ao bloco da organização e tratamento de dados, do programa do 1.º Ciclo, mas sim, ao do 2.º Ciclo. Assim sendo, com a estratégia utilizada, a Raquel conseguiu atingir e desenvolver o objetivo específico apontado por Ponte et al. (2009, p. 43), no que respeita ao ensino da média aritmética: “compreender e determinar a média aritmética de um conjunto de dados e indicar a adequação da sua utilização, num dado contexto”.

terça-feira, 29 de maio de 2012

Este dia destinou-se à minha aula assistida pelas orientadoras da Prática Pedagógica. Sendo que teria de lecionar Língua Portuguesa, Matemática e História de Portugal, optei por realizar um único documento, como suporte da aula, para as crianças. Elaborei um jornal cuja notícia da primeira página foi o texto que explorei em Língua Portuguesa, realizando questões de interpretação direcionando-as para o conteúdo a abordar em História de Portugal. Prossegui com a análise morfosintática e sintática.

Na área de História de Portugal, de modo a focar o Governo Provisório e as medidas tomadas na 1.ª República, recorri ao texto apresentado no jornal e facultei ao alunos imagens alusivas às medidas a referir, para que as colassem no jornal de forma a completá-lo.

Em Matemática, teria de ensinar o diagrama de caule e folhas que, para tal, recorri a algarismos móveis e, posteriormente, utilizei novamente o jornal, sendo que, nos passatempos estava disposta uma situação problemática. Porém, os alunos demonstraram algumas dificuldades em entender a elaboração do diagrama, pelo que continuei a tentar explicar na oralidade.

inferências e fundamentação teórica

No que respeita à aula de Matemática, tal como foi relatado, não procedi à estratégia adequada para poder fazer face às dúvidas dos alunos. Segundo Ponte

(1998, p. 69), na formação de professores, é necessário “promover o sentido de autonomia e de protagonismo profissional dos professores, levando-os a responsabilizar-se cada vez mais pela gestão curricular, tendo em conta os alunos e os recursos disponíveis”. Como tal, deveria ter tido a destreza de compreender que, nesta faixa etária, sendo o processo de aprendizagem das crianças baseado no concreto e não no abstrato, a estratégia utilizada tinha de ser alterada para que o ensino da temática fosse concretizado. Tal como afirmam Ponte e Serrazina (2000, p. 87), tendo como base a teoria de Piaget ou a teoria dos estádios, “o desenvolvimento cognitivo depende da acção (...), ou seja, a criança terá de observar e de se envolver para que possa aprender.

sexta-feira, 1 de junho de 2012

Neste dia, a Raquel tinha como tema da sua aula de Língua Portuguesa, as conjunções. Para lecionar esta área, recordou o conceito de frase e, com o auxílio do *powerpoint*, procurou explicar o que são orações e frases complexas. Distribuiu uma ficha formativa por cada aluno, para que eles unissem as orações com conjunções de forma a obterem frases complexas.

Na área de Matemática, a Raquel lecionou o conceito de percentagem, mostrando uma figura quadrada dividida em cem partes iguais e explorando-a, para que os alunos percecionassem o conceito. De seguida, realizou algumas situações problemáticas.

inferências e fundamentação teórica

Embora Reis (2009, p. 56), no Programa de Português do Ensino Básico, diga que o ensino da conjunção coordenativa copulativa faz-se nos 3.º e 4.º anos, a Raquel abrangeu todas as conjunções coordenativas, sendo que, desta forma, se coaduna com os conteúdos lecionados no 2.º Ciclo, tal como aponta o mesmo autor: “(...) copulativa, adversativa, disjuntiva, conclusiva, explicativa”. No entanto, para além de referir e explicar as conjunções assinaladas, desenvolveu, também, o conceito de oração, frase simples e complexa, indo ao encontro, mais uma vez, do programa de português do 2.º Ciclo: “coordenação entre frases: Oração coordenada copulativa, disjuntiva, adversativa, conclusiva, explicativa”.

terça-feira, 5 de junho de 2012

Neste dia pretendia-se que eu lecionasse o Complemento Oblíquo, na área de Língua Portuguesa, e a Proporcionalidade Direta, em Matemática.

Para concretizar o conteúdo de Matemática, optei por elaborar um bolo de chocolate com as crianças, sendo que as medidas apresentadas confeccioná-lo-iam apenas para quatro pessoas. Desta forma, os alunos tiveram de descobrir as medidas necessárias para trinta e duas pessoas, calculando primeiro para oito pessoas e para dezasseis. Depois de feita a massa do bolo, procurei que os alunos percebessem a relação existente entre as medidas calculadas. Assim, expliquei a constante de proporcionalidade e a razão pelo qual existe proporcionalidade direta.

Na área de Língua Portuguesa, comecei por explorar duas frases presentes no texto apresentado na aula de Matemática, de forma a explicar a função sintática de Complemento Oblíquo. Posteriormente, distribuí uma ficha formativa à turma que consistia em completar as lacunas de diferentes frases, com as diferentes funções sintáticas (fornecidas dentro de um envelope) e identificar o Complemento Oblíquo.

inferências e fundamentação teórica

Com a estratégia que adotei para lecionar o conteúdo de Matemática referido, foi possível ir ao encontro do que a UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990), citados por Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 11), afirmam como que “todas as pessoas - crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas”. Como tal, e como reflexão sobre a minha postura face às dificuldades dos alunos na compreensão do conteúdo que ministrava, Brun (1996, p. 19) sustenta que, para além do diálogo que se possa estabelecer com os alunos aquando do ensino de um novo conteúdo, para que efetivamente as crianças o apreendam, é necessário criar situações didáticas que, por sua vez, “acelerem o desenvolvimento cognitivo (...)”.

sexta-feira, 8 de junho de 2012

Nesta manhã de aulas, a Raquel e eu lecionámos duas aulas de História de Portugal.

A Raquel iniciou com a leção das consequências da 1.ª Guerra Mundial, da revolta militar de Sidónio Pais e do golpe militar de 28 de Maio. Para tal, recorreu a uma apresentação de *powerpoint*. No final da sua aula, realizou uma atividade lúdica com base num jogo de perguntas e respostas, adaptada do jogo da Glória.

De seguida, lecionei os seguintes conteúdos: Salazar e o Estado Novo; Constituição de 1933; os limites da liberdade. Recorri ao suporte de *powerpoint*, para que as crianças pudessem observar imagens alusivas ao tema e para, no seguimento da aula, pudesse realizar uma atividade lúdica. Esta consistiu num jogo de perguntas e respostas, sendo que a turma esteve dividida em dois grupos e um elemento de cada grupo, teve de se deslocar até às mesas de jogo, visto que tinham dois botões para indicar quem jogaria primeiro, de acordo com a rapidez com que lhe carregavam.

inferências e fundamentação teórica

No que respeita à minha aula de História de Portugal, é importante salientar que o seu ensino contribui, em vários aspetos, para a formação da criança enquanto cidadã portuguesa. Como afirmam Freitas, Solé e Pereira (2010, p.56), o ensino da História permite que a criança se conheça como pertença de uma sociedade, se relacione com o outro e o conheça, compreenda o passado e o presente para que seja capaz de “projectar caminhos para o futuro”, “desenvolv[a] competências específicas de carácter cognitivo” e “desenvolv[a] competências de carácter transversal”.

Através do jogo que realizei com os alunos, tentei desenvolver uma aprendizagem cooperativa que, como defendem os autores supracitados, visa a “interdependia positiva”, “interacção face-a-face”, “uso apropriado de *skills* interpessoais e de pequeno grupo”, “avaliação individual/responsabilidade pessoal pela aprendizagem” e “avaliação do processo do trabalho de grupo”, e assume diversos benefícios, entre os quais destaco: “melhoria das aprendizagens na escola”; “melhoria das relações interpessoais”; “melhoria das competências no pensamento crítico”; “maior motivação intrínseca” (pp. 72-73).

terça-feira, 12 de junho de 2012

Dado que os alunos do 4.º ano estão na viagem de finalistas, dirigimo-nos à sala do 3.º B, cuja professora titular é a Francisca.

Assistimos à aula de manhã inteira da colega Patrícia, aluna do Mestrado de 1.º Ciclo e Pré-Escolar. A estagiária iniciou a sua aula com a área de Língua

Portuguesa, apresentando a seguinte frase: “O que levarias para o fundo do mar?”. Questionou os alunos acerca da forma verbal presente na frase, solicitando a um aluno que indicasse o tempo e modo da mesma. Porém, a Patrícia referiu que a forma verbal “levarias” estaria no modo indicativo e tempo condicional. Um aluno interveio, e afirmou que o Condicional não assume tempo verbal, ao qual a Patrícia negou a sua afirmação, reforçando a sua afirmação anterior.

Solicitou aos alunos que apresentassem uma resposta possível para a questão apresentada anteriormente. Primeiramente, escreveu a sua sugestão: “Eu levaria o meu microfone para com os peixes cantar”. No entanto, disse aos alunos que não aceitaria respostas “estapafúrdias”. Continuou a registar as frases dos alunos no quadro.

Uma aluna chegou atrasada à aula e a Patrícia não fez o acolhimento. Apenas meia hora depois se apercebeu da chegada da criança e pediu-lhe desculpa por se ter esquecido dela.

Na área da Matemática, a Patrícia dividiu a turma em grupos e distribuiu uma situação problemática por cada um. De seguida, prosseguiu com a correção no quadro, mas não explicou a sua resolução. As situações problemáticas seguintes foram apresentadas como não rotineiras. Um dos grupos afirmou que não acertou na resolução de uma situação problemática, sendo que a Patrícia questionou: “Onde têm a vossa cabeça?”, “Estão a dormir?” e “Eu não acredito que não acertaram!”; não efetuando uma explicação aos alunos.

Aquando da lecionação de Estudo do Meio, a aula centralizou-se num jogo didático sobre a Monarquia, baseado no Loto. Para iniciar, a Patrícia permitiu que os alunos escolhessem um nome para o seu grupo, desde que estivesse relacionado com o tema. Porém, não aceitou as propostas quando os alunos suggestionaram cognomes de reis para nome do grupo. O jogo consistia em preencher os cartões do Loto com coroas e quem terminasse o seu preenchimento em primeiro lugar, teria de descobrir o nome do rei subjacente às informações presentes no cartão.

inferências e fundamentação teórica

Tal como foi relatado, a estagiária, perante uma intervenção de um aluno no que respeitava à conjugação de um verbo, adotou uma postura, a meu ver, intransigente. Partindo do princípio que a educação não é e não poderá ser apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas sim, formadora desse mesmo conhecimento, a Revista Portuguesa de Pedagogia (2005, p. 120) sustenta que “a educação é entendida (...), somente, através do diálogo argumentativo que cresce, no

educando, a autonomia e a margem de liberdade de acção” e, por isso, embora se pondere que a pedagogia da educação seja, muitas vezes, defensora da normatividade, “os conteúdos não poderão ser impostos, mas aceites comunicativamente”.

sexta-feira, 15 de junho de 2012

Neste dia, por motivos pessoais, não pude comparecer no estágio.

terça-feira, 19 de junho de 2012

A professora iniciou a manhã conversando com os alunos sobre o alegado mau comportamento dos mesmos, no dia anterior, aquando da sua ausência. Para aferir a verdade, pediu aos alunos, que consideravam o seu comportamento, em sala de aula, exemplar, para colocarem o dedo no ar. De seguida, questionou os restantes alunos da turma se os colegas estavam a ser sinceros.

Posteriormente, os alunos realizaram uma ficha de avaliação de Estudo do Meio.

Após concluída a ficha de avaliação, a professora prosseguiu com a resolução de exercícios e de situações problemáticas. Depois, continuou a aula corrigindo o trabalho de casa de Matemática. A docente pediu a uma aluna que lesse, por classes, o seguinte número: 3409687958007,2; no entanto, a criança não o soube ler corretamente. Neste sentido, a professora solicitou à aluna que se dirigisse ao quadro e que separasse o número por classes. A criança também não foi capaz de resolver, acertadamente, o que lhe havia sido pedido.

Da parte da tarde, a docente realizou exercícios de revisão para a ficha de avaliação de Matemática.

inferências e fundamentação teórica

Aquando da situação relatada anteriormente, em que a docente procura saber que tipos de ações indisciplinadas os seus alunos tiveram durante a sua ausência, tenta, também, que todos os alunos participem na discussão. Tendo em conta o que

Curto (1998, p. 29) defende, afirmando que, dentro de uma sala de aula, o professor não é e não pode ser visto como único “detentor do poder”, a professora agiu com bastante rigor. Segundo Melo (1993), citado pelo mesmo autor indicado, “o professor não se deve esquecer de que naquela sala de aula existem outros actores em interacção social (...)”. Desta forma, a docente decidiu facultar aos seus alunos o poder de avaliar as suas atitudes e discuti-las com ela e com os restantes colegas, levando a cabo o que Mintzberg (1986), citado por Curto (1998, p. 29), define como poder: “capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais”.

Capítulo II

Planificação

2.1. Descrição do capítulo

Neste capítulo, será apresentada uma breve fundamentação teórica sobre o que é planificar, para que serve, quais as suas vantagens e desvantagens, que tipos de planificação existem e o Modelo T de aprendizagem. Seguidamente, serão referidos três planos de aula que visam as três áreas do 1.º Ciclo e quatro planificações referentes ao 2.º Ciclo, com respetivas inferências e enquadramento teórico.

2.2. Fundamentação Teórica

O desenvolvimento curricular, sendo um processo introduzido e rotatório, que conjuntamente está relacionado com a execução e com a conceção, compromete, segundo Braga (2004, p. 25), “uma lógica de responsabilização dos vários níveis de decisão”, em que os docentes, mediante a prática de observação, de “reflexão e do ajustamento, reconceptualizam o currículo”. Executam-no, como afirma Beane (2000) citado por Braga (2004, p.25), traquejando intentos:

relacionados com a expansão da teoria e da prática da democracia no dia-a-dia das escolas e com o envolvimento dos jovens num currículo [...] que relaciona as suas escolas com a vida real, que aprofunda e alarga a compreensão de si próprios e do seu mundo.

Para que os intentos acima referidos possam ser concretizados, a conceção do ensino, da aprendizagem e da planificação não deverão seguir modelos estanques e direccionados para um único indivíduo de uma sala de aula nem à interpretação que cada docente faz do programa. Conforme diz Braga (2004, p. 25) citando Morgado (2003), “os professores centram a sua actividade docente nas propostas do manual adoptado, não recorrendo aos programas oficiais”. Como tal, a criação de uma planificação modelo anual, sem previamente tomar conhecimento dos alunos, terá como função a programação do ano letivo, seleccionando os conteúdos a lecionar e distribuindo-os, se a sua preparação tiver sido conseguida com a ajuda de todos os docentes do ciclo em questão, tendo como base as orientações do Projeto Curricular de Escola. As escolhas tomadas ao nível da planificação anual deverão coadunar-se com as planificações que o professor elabora para cada turma, resultantes das necessidades reveladas aquando da “avaliação inicial”, dado que só desta forma, como diz Braga (2004, p. 25) “será possível levar à prática uma concepção de ensino e de aprendizagem que tenha efectivamente em conta a «compreensão de si e do mundo que nos rodeia» e a capacidade de intervenção a nível pessoal e social”.

Braga (2004, p.26), opõe-se ao que, atualmente, vigora nas escolas, defendendo uma perspectiva construtivista, baseando-se em Solé (1990), em que o desenvolvimento do currículo deve ser “um processo interactivo de «participação

guiada» entre o professor e o aluno”, com o intuito de promover aprendizagens significativas. Aprendizagens essas que não se verificam se as propostas de trabalho forem homogêneas, ou seja, se o que se propõe aos alunos for o mesmo e igualmente exigente, sem ter em linha de conta as dificuldades de cada indivíduo. Parte do docente deve tomar a iniciativa de “propor tarefas ou projectos” que permitam aos alunos interferir, especular, perspetivar, de modo a que cada um o faça recorrendo à sua própria competência. Deste modo, “parece uma boa forma de ajudar a encontrar sentido para participar activamente no processo de aprender, o que resultará em benefício global do aluno, da turma e do professor” (*idem, ibidem*).

Segundo Braga (2004, p. 26), a planificação é deveras importante dado que transparece como foi gerada a aula e permite esperar, tanto o desempenho do docente como os seus resultados.

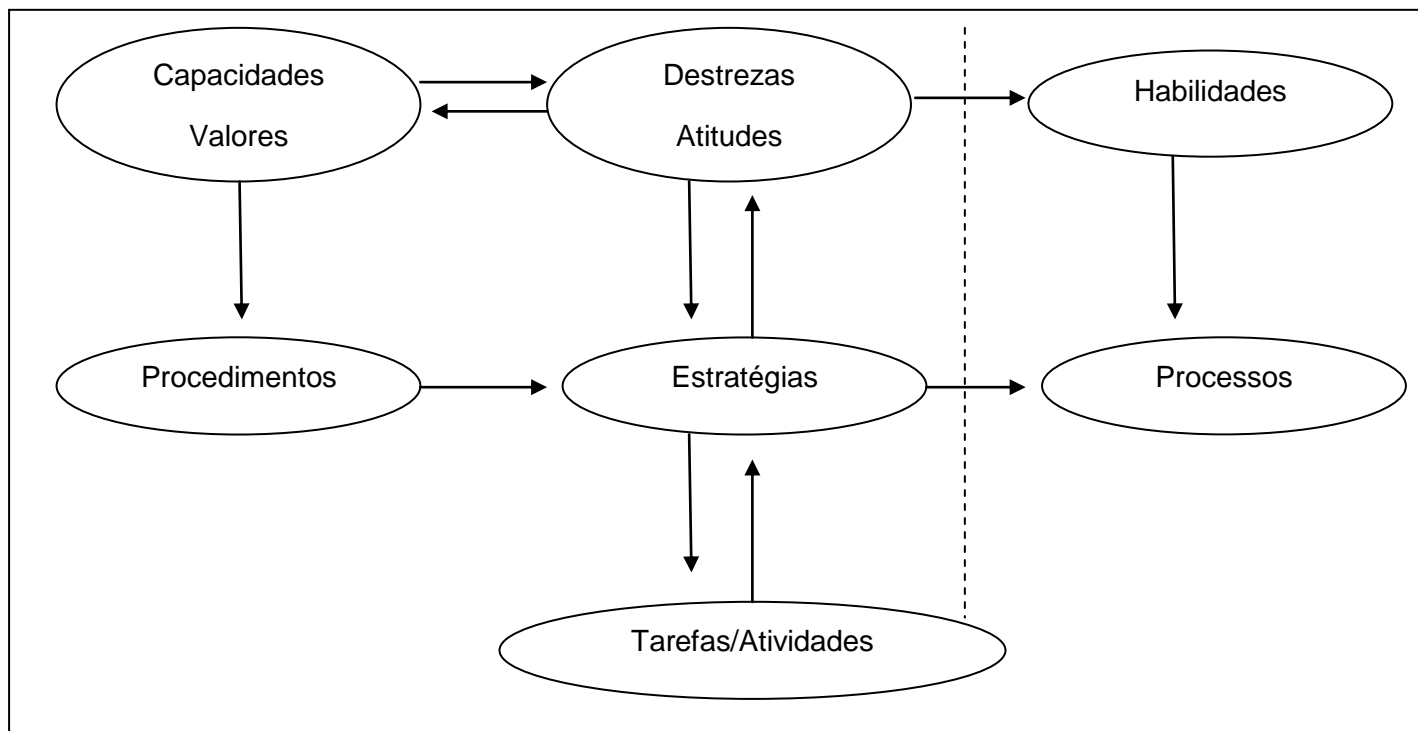
De acordo com Arends (1995, pp. 52-53), a planificação subdivide-se em cinco níveis: anual; período; unidade; semanal; diária. A planificação anual tem como objetivos: i) “estabelecimento do conteúdo geral (bastante geral e sujeito aos objetivos do currículo regional)”; ii) “estabelecimento da sequência do currículo básico”; iii) “ordenação e reserva de materiais”. Quanto à planificação do período, esta prima 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 actividades 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 actividades”. 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 actividade ainda não decididos”; iii) “adaptação do programa a imprevistos do último minuto”; iv) preparação dos alunos para as actividades diárias”.

De acordo com Pérez e Lopéz (2001, pp.21-22), o modelo de planificação que apresenta (Modelo T) facilita o desenvolvimento de capacidades e valores por intermédio de conteúdos e procedimentos. O aluno aprende a partir das suas capacidades, destrezas e habilidades, que se fazem acompanhar pelos procedimentos, estratégias e processos, elaborados pelo professor e poderão ser um bom condutor à aprendizagem. Porém, não bastam estas características para que a

aprendizagem do aluno se concretize; segundo os mesmos autores, os valores e atitudes também são condicionantes da mesma. Portanto, e como afirmam Pérez e Lopéz (2001, p.22), “Y el profesor como mediador del aprendizaje debe desarrollar y potenciar tanto la cognición como la afectividad”.

De seguida apresenta-se o quadro 10, elaborado por Pérez e Lopéz (2001, p. 22), ao qual denominaram “Programación por capacidades y valores”.

Quadro 10 – Programação por capacidades e valores



No que se refere ao Modelo T, Pérez e Lopéz (2001, p.56) denominam-no desta forma porque, a parte superior do [T] integra os conteúdos e procedimentos/estratégias e a parte inferior integra as capacidades/destrezas e atitudes/valores.

Em suma, o Modelo T e adaptado pela ESE João de Deus responde a três questões (idem, p. 58): o que ensinar (conteúdos); como ensinar (procedimentos/estratégias); para quê ensinar (capacidades/destrezas e valores/atitudes).

2.3. Planos de aula

2.3.1. Plano de aula de Estudo do Meio

Segue-se o quadro 11 que reflete o plano de aula sobre a poluição da água.

Quadro 11 – Plano de aula sobre poluição da água

Jardim-Escola João de Deus – Alvalade	
<u>Professora Cooperante:</u> Isabel <u>Estagiária:</u> Ana Sofia Barreiros	
<u>Ano:</u> 1.º <u>Turma:</u> B <u>Duração:</u> 60 minutos <u>Data:</u> 27 de abril de 2011	
<u>Área:</u> Estudo do Meio	
Conteúdos Conceituais	Procedimentos – Métodos
<ul style="list-style-type: none">Estudo do Meio: Atividade experimental – poluição da água	<ul style="list-style-type: none">Iniciar a aula com uma breve conversa com os alunos sobre a poluição da água e as suas consequências;Mostrar algumas imagens, utilizando o <i>powerpoint</i>, de diversas zonas aquáticas poluídas;Distribuir por cada par de alunos duas penas, uma garrafa com água e outra com óleo alimentar e dois recipientes;Solicitar aos alunos que molhem uma das penas com água e outra com óleo;Pedir que observem as diferenças;Discutir com a turma o sucedido e observado.
Objetivos	
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
Expressão verbal: <ul style="list-style-type: none">Saber comunicar;Fazer-se entender;Enriquecer o vocabulário. Classificação: <ul style="list-style-type: none">Interpretar;Identificar;Selecionar. Raciocínio Lógico: <ul style="list-style-type: none">Distinguir;Identificar. Motricidade fina	Responsabilidade: <ul style="list-style-type: none">Disciplina;Respeito;Cooperação. Motivação: <ul style="list-style-type: none">Interesse;Atenção;Saber ouvir.
Material: Copos transparentes, óleo, água e penas.	
Plano de aula baseado no Modelo T de Aprendizagem (sujeito a alterações)	

2.3.1.1. Inferências e enquadramento teórico

Para esta aula escolhi o tema da poluição da água para a atividade experimental. Em debate com as crianças, foi discutido o que entendiam sobre o tema e quais as consequências deste tipo de poluição. Foi bastante interessante verificar que os alunos estavam muito interessados em expressar-se e que o tema era cativante.

Optei por escolher uma temática relacionada com o meio ambiente, visto que, nos dias de hoje, é algo muito mediático e a sociedade não está preparada e sensibilizada devidamente. Há, então, que promover nas crianças a sensibilização para os problemas do meio onde habitam.

A Educação Ambiental, segundo Oliveira (1989, p.7), “tem como objectivo envolver o cidadão na problemática da sua Qualidade de Vida actual e futura (e mesmo da sua sobrevivência; sua e dos seus descendentes”. Almeida (2002, p.21) refere que, “ a Educação Ambiental é uma educação para a responsabilidade perante as futuras gerações, as diferentes formas de vida e a Terra em si mesma”. Assim sendo, “colocam-se a esta área educativa metas ambiciosas apoiadas na ideia de que o ser humano deve procurar o bem nas suas acções e, conseqüentemente, assegurar a sobrevivência da espécie”.

Segundo o artigo 2.º da Lei n.º 11/87, de 7 de Abril (Lei de Bases do Ambiente):

1 – Todos os cidadãos têm direito a um ambiente humano e ecologicamente equilibrado e o dever de o defender, incumbindo ao Estado, por meio de organismos próprios e por apelo a iniciativas populares e comunitárias, promover a melhoria da qualidade de vida, quer individual, quer colectiva.

2 – A política de ambiente tem por fim otimizar e garantir a continuidade de utilização dos recursos naturais, qualitativa e quantitativamente, como pressuposto básico de um desenvolvimento auto-sustentado.

No início, a Educação Ambiental foi, de acordo com Almeida (2002, pp. 21-22), “predominantemente dinamizada, nos ciclos sem monodocência, por professores das áreas de ciências naturais contribu[indo] para a sua excessiva identificação com essas mesmas áreas”, o que não era o pretendido, pois a “interdisciplinaridade da Educação Ambiental facilita o reconhecimento da existência de uma profunda interdependência entre o meio natural e o meio modificado por acção humana”, demonstrando as implicações “dos problemas no futuro e a necessidade frequente de uma internacionalidade na sua resolução”; sendo então, “fundamental não dissociar os

sistemas sociais dos naturais, compreendendo a relação dinâmica entre ambos. Tal articulação conduz igualmente à valorização do património natural e construído”.

É necessário ter em linha de conta que, segundo Giordan e Souchon (1997, p.193), “uma educação que se relaciona com o ambiente não pode ser dada sobre a forma de «lições», cuja sucessão e continuidade são estritamente programadas à partida pelo professor ou animador”, sendo importante que os docentes “tenha[m] um projecto” com o conhecimento do objectivo a alcançar.

Aproveitando as intervenções perspicazes das crianças, mostrei, através de um *powerpoint*, imagens de zonas em que a água se encontrava bastante poluída. Distribuí, então, o material necessário à realização da experiência (duas penas, dois copos transparentes, uma garrafa de água e outra de óleo). De seguida, explicando que era muito importante a boa postura em sala de aula para a experiência decorrer com normalidade, pedi para mergulharem uma das penas no copo com água e para observarem o que acontecia à pena quando a retirassem. As crianças afirmaram que se soprassem a pena ela ficava seca e que, para além disso, continuava bastante leve. Depois, solicitei que pousassem a pena já utilizada e que pegassem na outra e a mergulhassem no copo com óleo. Assim sendo, os alunos realizaram um trabalho prático, dado que, segundo Martins et al (2007, p.36), a denotação “trabalho prático” ou “actividade prática”, só se aplica a situações em que o aluno está diretamente envolvido na execução da tarefa, sendo ela realizada em laboratório ou não. Por exemplo, pesquisar sobre um qualquer assunto, seja em bibliotecas ou via Internet, é um trabalho prático. No entanto, o mesmo autor afirma que, “já o não é assistir à exposição de um tema ou filme ou à realização de uma demonstração pelo professor, ainda que de cariz laboratorial”. Contudo, se os alunos manipularam variáveis, ou seja, verificaram a alteração de características da “variável em estudo” e mediram os resultados da “variável independente”, então, para além de ser trabalho prático, é, também, um trabalho experimental (idem, ibidem). Desta forma, os alunos puderam observar que a pena ficou bastante mais pesada e muito ensopada. Assim, abri um debate com a turma para discutir as conclusões a que chegaram. Para finalizar, distribuí um protocolo experimental, onde a turma teria de desenhar o que observou e o que concluiu.

2.3.2. Plano de aula de Matemática

No quadro 12, apresenta-se o plano de aula elaborado para as situações problemáticas.

Quadro 12 – Plano de aula sobre situações problemáticas

Jardim-Escola João de Deus – Alvalade	
<p><u>Professora Cooperante:</u> Isabel <u>Estagiária:</u> Ana Sofia Barreiros <u>Ano:</u> 1.º <u>Turma:</u> B <u>Duração:</u> 60 minutos <u>Data:</u> 27 de abril de 2011 <u>Área:</u> Matemática</p>	
Conteúdos Concetuais	Procedimentos – Métodos
<ul style="list-style-type: none"> • Matemática: <p>Situações problemáticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir pela turma os 3.º e 4.º dons de Froebel; • Distribuir por todos os alunos envelopes com imagens de carros e motas e envelopes com imagens de diversos frutos; • Realizar a construção da camioneta recorrendo aos dons; • Oralmente, desenvolver com as crianças algumas situações problemáticas; • Realizar a construção da ponte alta utilizando os dons; • Efetuar algumas situações problemáticas, oralmente.
Objetivos	
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
<p>Expressão verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber comunicar; • Fazer-se entender. <p>Classificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar; • Identificar; • Selecionar. <p>Raciocínio Lógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir; • Identificar. <p>Motricidade fina</p>	<p>Responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina; • Respeito; • Cooperação. <p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse; • Atenção; • Saber ouvir.
<p>Material: 3.º e 4.º Dons de Fröebel, imagens de barcos, carros e animais, recortadas em papel plastificado.</p>	
<p>Plano de aula baseado no Modelo T de Aprendizagem (sujeito a alterações)</p>	

2.3.2.1. Inferências e Enquadramento teórico

Para dar início à aula, distribuí por cada aluno uma caixa do 3.º Dom e outra do 4.º Dom de Fröebel e coloquei questões dirigidas sobre as regras de utilização do material e em relação à quantidade e forma das peças. Prossegui solicitando aos alunos que construíssem a “camioneta” recorrendo às duas caixas, e continuei permitindo que abrissem os envelopes e retirassem as imagens que lá estavam dentro, referentes aos animais. Simultaneamente, contei uma história levando a cabo algumas situações problemáticas.

Direcionei a aula de uma forma lúdica, aproveitando o material e as situações problemáticas como “uma actividade vital”, que definida por Fröebel citado por Caldeira (2009, p. 239), é “o mais puro e espiritual produto desta fase do crescimento humano”. O facto de se pretender que os alunos conquistem habilidade e conhecimento é, já por si, para Fröebel, um jogo, em que a criança estabelece uma “relação concreta com o mundo e realiza livremente algumas coligações com a natureza que exprimem a divina unidade do real” (idem, p. 240).

Para Caldeira (2009, p. 255), o 3.º Dom de Fröebel tem como pontos de interesse pedagógico:

[o] desenvolvimento da linguagem e do vocabulário;
[d]esenvolvimento da criatividade; [l]ateralização; [m]otricidade fina;
[d]esenvolvimento corporal; [n]oção de equilíbrio; [n]oção de ordem;
[a]quisição de hábitos; [i]niciação de noções básicas para o desenvolvimento da matemática: quantidade, situações problemáticas, formas geométricas.

Quanto ao 4.º Dom de Fröebel, a mesma autora (idem, p. 267) defende que como interesse pedagógico, este material é muito semelhante, desenvolvendo nas crianças os mesmos pontos referidos anteriormente.

Recorri a material didático visto poder articular entre a Matemática e a sua aprendizagem propriamente dita. Segundo Mansutti (1993) citado por Ribeiro (1995, p. 6), o material didático presume ser um instrumento que combina a aprendizagem com a formação. O mesmo autor define “material” como “conjuntos de objectos que constituem ou formam uma obra, uma construção”. Hole (1977) citado por Ribeiro (1995, p.6), define materiais didáticos como “todos os meios de aprendizagem e ensino”, o que diferencia dos materiais estruturados que, por sua vez, os caracteriza como “uma colecção de objectos configurados de maneira a «corporizarem» uma ou mais estruturas matemáticas”.

As imagens que utilizei para dinamizar a realização da situação problemática são consideradas, para Ribeiro (1995, p.6), materiais não estruturados, ou seja,

“material que na sua génese não apresenta uma preocupação em corporizar estruturas matemáticas”.

O material didático pode, então, ser encarado como um qualquer recurso aproveitado em sala de aula com a finalidade de facilitar o ensino-aprendizagem, enquanto que, os materiais manipuláveis são encarados como “objectos concretos que incorporam conceitos matemáticos”, invocando diferentes sentidos, podendo ser manuseados pelas crianças (idem, p.7).

2.3.3. Plano de aula de Língua Portuguesa

No quadro 13, apresenta-se o plano de aula proposto sobre determinantes indefinidos.

Quadro 13 – Plano de aula sobre determinantes indefinidos

Jardim-Escola João de Deus – Alvalade	
<p><u>Professora Cooperante:</u> Filipa <u>Estagiária:</u> Ana Sofia Barreiros <u>Ano:</u> 4.º Turma A <u>Data:</u> 4 de Janeiro de 2011 <u>Duração:</u> 60 minutos <u>Área:</u> Língua Portuguesa</p>	
Conteúdos Concetuais	Procedimentos – Métodos
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Língua Portuguesa</u> <p>Funcionamento da língua: Determinantes Indefinidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A partir do livro <u>Onda</u> da autoria de Suzi Lee, contar uma história sobre as marés; • A partir do texto, explicar e explorar os determinantes indefinidos; • Pedir aos alunos que construam frases utilizando diversos determinantes indefinidos.
Objetivos	
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
<p>Expressão verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber comunicar; • Enriquecer o vocabulário. <p>Classificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar; • Identificar; • Selecionar. <p>Raciocínio Lógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir; • Identificar. 	<p>Responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina; • Respeito; • Cooperação. <p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse; • Atenção; • Saber ouvir.
Material: Livro “Onda”	
Plano de aula baseado no Modelo T de Aprendizagem (sujeito a alterações)	

2.3.3.1. Inferências e Enquadramento Teórico

Esta aula visava, na área de Língua Portuguesa, o conteúdo gramatical sobre os Determinantes Indefinidos. O Programa de Língua Portuguesa – 4º ano, segundo o Ministério da Educação (2006, p. 159) não usa a terminologia “Determinantes Indefinidos”, mas antes a de Determinantes Demonstrativos e possessivos para serem trabalhados no 4º ano: “Substituir elementos da frase por determinantes possessivos e demonstrativos”.

Para a área de Língua Portuguesa foi lido um texto pelos alunos e por mim. A leitura foi acompanhada pelas imagens do álbum *Onda*, de Suzy Lee. O texto referido foi escrito por mim, a partir do livro. Pretendi tratar os determinantes indefinidos.

No livro *Ao Contrário de Penélope*, Coelho (1976, pp. 45-46) afirma:

Não há, suponho, disciplina mais formativa que a do ‘ensino’ da literatura. Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico – a tudo isto faz apelo a obra literária, tudo isto o seu estudo mobiliza. O que não significa, é evidente, que literatura se confunda com pedagogia. A literatura não se fez para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina.

Como tal, optei por escrever eu própria um texto não literário de forma a lecionar os Determinantes indefinidos.

Um ilustrador baseia-se num alfabeto visual de códigos e técnicas que utiliza na criação da sua obra, e que possui intenções, preferências e critérios distintos, tal como afirma Arànega (2001, p. 65): “Essas intenções são canalizadas através do texto, expressando os aspectos que o ilustrador considera mais adequados, assumindo preferências para conferir ao texto o máximo de interesse”. Este livro foi escolhido considerando que é possível ser contado e recontado pelas crianças sempre de forma diferente, promovendo o crescimento da criança-leitor. Contudo, não foi o que se pretendeu nesta aula. Sendo um álbum construído segundo um modelo narrativo, foi concretizada a leitura do texto dando seguimento às ilustrações, dado que e conforme Bastos (1999, pp. 250-251), “neste caso a leitura suscita a compreensão das relações que se estabelecem de uma imagem para outra, ou mesmo no espaço que medeia entre as imagens, reconstituindo os diferentes momentos da narrativa”. Durante a leitura, a “questão da coerência situa-se quer ao nível da imagem, quer do texto em si, quer na articulação imagem/ texto, havendo a necessidade de credibilidade destes elementos e, quando coexistem, de um relacionamento harmonioso entre si”. Por isso optei por criar um texto que revelasse a minha leitura pessoal do álbum *Onda*, considerando que estava, assim, a alcançar a coesão do ato de ler em voz alta aos alunos.

2.3.4. Plano de Aula de História e Geografia de Portugal

No quadro 14, apresenta-se o plano de aula estruturado para explicar a formação de concelhos no século XIII.

Quadro 14 – Plano sobre a formação dos concelhos no século XIII.

Jardim-Escola João de Deus - Entroncamento	
<u>Professora Cooperante:</u> Sofia	
<u>Estagiária:</u> Sofia Barreiros, n.º 3.	
<u>Ano:</u> 5.º A	<u>Duração:</u> 30 minutos
<u>Data:</u> 2 de março de 2012	
<u>Área:</u> História e Geografia de Portugal	
Conteúdos Programáticos	Estratégias/Procedimentos
Portugal no século XIII: os concelhos	<ul style="list-style-type: none"> • Estratificar a sociedade medieval; • Demonstrar a organização do reino de Portugal no séc. XIII (reguengos, honras, coutos e concelhos); • Explicar o motivo pelo qual se formaram concelhos; • Definir como foram criados os concelhos; • Ler uma carta de foral.
Objetivos	
Capacidades/Destrezas	Atitudes/Valores
Expressão verbal: <ul style="list-style-type: none"> • Saber ler; • Fazer-se entender; • Enriquecer o vocabulário. Classificação: <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar; • Identificar; • Selecionar. Raciocínio lógico: <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir; • Identificar. 	Responsabilidade: <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina; • Respeito; • Cooperação. Motivação: <ul style="list-style-type: none"> • Interesse; • Atenção; • Saber ouvir.
Material: <i>Powerpoint</i> ; Cartas de foral.	
Plano de Aula baseado no Modelo T de Aprendizagem (sujeito a alterações)	

2.3.4.1. Inferências e fundamentação teórica

Em relação a esta aula, vou focar a minha atenção somente no papel da História na formação de cada indivíduo. E para tal, aponto Maria do Céu Roldão,

mencionada por Proença (1992, p. 92), que afirma que o papel da história pode desenvolver-se em etapas diferentes: i) o interesse da criança na aprendizagem permite “alargar e diversificar as referências de que necessita para a sua socialização, para a estruturação gradual da sua identidade pessoal e dos sentimentos de pertença”; ii) “à medida que o aluno avança para um conhecimento mais detalhado do real, descobrindo contrastes, confrontando situações, compreendendo experiências, dificuldades, esforços, vividos por pessoas de outras épocas”, vai também compreendendo a história que dele faz parte e valorizando-a.

2.3.5. Plano de Aula de Matemática

No quadro 15, está o plano de aula que apresentei para desenvolver as frações equivalentes.

Quadro 15 – Plano de Aula sobre as frações equivalentes

Jardim-Escola João de Deus - Entroncamento	
<p><u>Professora Cooperante:</u> Andrea <u>Estagiária:</u> Sofia Barreiros, n.º 3</p> <p><u>Ano:</u> 5.º A <u>Duração:</u> 90 minutos <u>Data:</u> 6 de março de 2012 <u>Área:</u> Matemática</p>	
Conteúdos Programáticos	Estratégias/Procedimentos
<p>Noção e representação de um número racional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frações equivalentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relembrar a noção de fração recorrendo ao material estruturado 5.º Dom de Fröebel; • Representar frações com algarismos móveis; • Introduzir a noção de fração equivalente utilizando o material acima referido; • Representar as frações equivalentes com os algarismos móveis; • Resolver exercícios de equivalência de frações com o <i>Cuisenaire</i> e representá-las com os algarismos móveis; • Distribuir uma ficha de registo de modo a assinalar a definição de equivalência de frações; • Na ficha de registo, utilizando retângulos de diferentes cores divididos em partes distintas, registar frações equivalentes.
Objetivos	
Capacidades/Destrezas	Atitudes/Valores
<p>Expressão verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber comunicar; • Fazer-se entender. <p>Classificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar. 	<p>Responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina; respeito; cooperação. <p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse; atenção; saber ouvir.
<p>Plano de Aula baseado no Modelo T de Aprendizagem (sujeito a alterações)</p>	

2.3.5.1. Inferências e fundamentação teórica

Como já foi estudado por Piaget, a criança passa por diferentes estádios de aprendizagem. Por isso, antes de conseguirem alcançar a fase da abstração, devem trabalhar afincadamente situações concretas. Como tal, optei por recorrer a dois materiais estruturados diferentes para lecionar a equivalência de frações, com vista a permitir, como defendem Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010, p. 5), “não só a construção de certos conceitos como, também, uma melhor estruturação dos mesmos”. Os mesmos autores afirmam ainda que, “as crianças agem e comunicam, adquirindo o vocabulário fundamental, associando uma acção real a uma expressão verbal” sempre que aos materiais matemáticos possam recorrer, sendo eles um “suporte de aprendizagem” fulcral à compreensão matemática e, posteriormente, à sua consolidação.

Para terminar, apresento somente, segundo os autores supracitados, as capacidades que o *Cuisenaire* é capaz de desenvolver nas crianças, quando utilizado devidamente para o ensino da Matemática: permite a descoberta “[d]os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender” (p. 65).

2.3.6. Plano de Aula de Língua Portuguesa

No quadro 16, está o plano de aula sobre o texto diarístico e C.E.L.

Quadro 16 – Plano de Aula sobre o texto diarístico, o retrato físico e psicológico e classe dos pronomes e classe dos determinantes e, respetivas, subclasses

Jardim-Escola João de Deus – Entroncamento	
<p><u>Professora Cooperante:</u> Maria Emília <u>Estagiária:</u> Sofia Barreiros, n.º 3</p> <p><u>Ano:</u> 5.ªA <u>Duração:</u> 90 minutos <u>Data:</u> 13 de março de 2012 <u>Área:</u> Língua Portuguesa</p>	
Conteúdos Conceituais	Procedimentos – Métodos
<ul style="list-style-type: none"> • Texto diarístico: o diário; • Retratos Físico e Psicológico; Conhecimento Explícito da Língua: Pronomes e Determinantes (classes e subclasses). 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula por lembrar aos alunos as características da carta; • Solicitar que abram o manual na página que corresponde ao Diário e verificar as diferenças e semelhanças entre os dois textos; • No quadro, fazer um <i>brainstorming</i> sobre que características os alunos observaram ao ler uma página de um diário; • Pedir à turma que registem no caderno diário as características do diário; • Em <i>powerpoint</i>, explicar do que se trata um retrato; • Distinguir retrato físico de retrato psicológico; • Solicitar aos alunos que copiem para o caderno diário algumas sugestões a recorrer aquando da elaboração de um retrato; • Como consolidação, pedir aos alunos que escrevam uma página de um diário (como se do deles se tratasse) em que retratem um colega; • A escolha do colega a retratar será aleatória: cada aluno terá um algarismo e o professor terá uma lista dos alunos. Deste modo, o aluno dirigir-se-á ao professor para que este lhe indique qual o colega a retratar; • No final da primeira parte da aula, os alunos lerão o que escreveram e a turma terá de tentar identificar o colega retratado na página do diário; • Projetar uma apresentação de <i>powerpoint</i> elucidativo dos pronomes e dos determinantes; • Para terminar, os alunos terão uma ficha formativa na qual existe um exercício de sopa de letras que terão de resolver; • Os alunos terão de elaborar frases em que empreguem os pronomes e os determinantes descobertos na sopa de letras.
Objetivos	
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
<p>Expressão verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber comunicar; <p>Classificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar; • Identificar; • Selecionar. 	<p>Responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina; • Respeito; • Cooperação. <p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse; • Atenção; • Saber ouvir.
<p>Material: <i>Powerpoint</i>; ficha formativa/informativa.</p>	
<p>Plano de Aula* baseado no Modelo T de Aprendizagem *sujeito a alterações</p>	

2.3.6.1. Inferências e fundamentação teórica

Na atividade de expressão escrita proposta à turma, desenvolvi nas crianças, segundo Barbeiro (1999, pp. 71-72) que cita Serafini (1986), a escrita na “perspectiva processual”, ou seja, ao facultar à turma um conjunto de informações permiti que cada aluno desenvolvesse o texto segundo a “imitação de modelos”. A operacionalização, como indica o autor citado, indica que o método operativo “define algo explicando as operações que é preciso fazer para o produzir”. Serafini defende ainda que, para existir “desenvolvimento da expressão escrita”, é necessário que a aprendizagem “incid[a] especificamente sobre cada uma das fases do processo”.

2.3.7. Plano de Aula de Ciências da Natureza

O quadro 17 mostra o plano de aula de Ciências da Natureza.

Quadro 17 – Plano de aula sobre a utilização do microscópio

Jardim-Escola João de Deus – Entroncamento

Professora Cooperante: Maria Luís

Estagiária: Sofia Barreiros, n.º 3

Ano: 5.º A Duração: 30 minutos Data: 2 de março de 2012 Área: Ciências da Natureza

Conteúdos Conceituais	Procedimentos – Métodos
<ul style="list-style-type: none"> • Unidade na diversidade dos seres vivos; • Atividade prática: utilização do microscópio para observação de uma película de cebola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relembrar o objetivo da utilização do microscópio; • Pedir a um aluno que exemplifique o manuseamento do microscópio, tendo em conta as regras, anteriormente, discutidas; • Distribuir por cada par de alunos uma porção de cebola; • Facultar a cada par de alunos o material necessário à observação de casca de cebola; • Explicar e exemplificar à turma como se elabora a preparação a observar; • Solicitar aos alunos que realizem a preparação (caso o tempo não permita, serão distribuídas preparações previamente elaboradas).
Objetivos	
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
Expressão verbal: <ul style="list-style-type: none"> • Saber comunicar; • Fazer-se entender; • Enriquecer o vocabulário. Classificação: <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar; • Identificar. 	Responsabilidade: <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina; • Respeito; • Cooperação. Motivação: <ul style="list-style-type: none"> • Interesse; • Atenção; • Saber ouvir.

Material: *Powerpoint*, 4 microscópios óticos; 1 cebola; material de laboratório; protocolo experimental.

Plano de Aula baseado no Modelo T de Aprendizagem (sujeito a alterações)

2.3.7.1. Inferências e fundamentação teórica

Nesta aula que lecionei, recorri a recursos diferentes das aulas observadas durante o período de estágio. A utilização do microscópio como recurso, segundo Pereira (1992, p. 139), fez “com que o processo de aprendizagem [fosse] mais eficaz na sala de aula”. A mesma autora defende que o uso dos recursos não são materiais suplementares às aulas, mas sim, “precioso[s] no ensino” e fulcrais “para atingir os objectivos da aprendizagem”. São, ainda, apontados como auxílio, permitindo ao professor “motivar o aluno (estimulando o interesse e captando a atenção) [ou] ajudar a clarificar conceitos abstractos”.

Capítulo III

Avaliação

3.1. Descrição do capítulo

No capítulo referido, será apresentada uma breve fundamentação teórica que visa a definição de avaliação, as suas finalidades, os princípios e tipos e, ainda, a descrição de cinco dispositivos de avaliação: Língua Portuguesa (1.º ano), Matemática (2.º ano), Estudo do Meio (2.º ano), Matemática (6.º ano) e Língua Portuguesa (6.º ano), por mim elaborados, aquando das aulas apresentadas. Ter-me ia sido solicitada a apresentação de dois dispositivos para o 1.º Ciclo e quatro para o 2.º Ciclo. Porém, como não me foi permitida a lecionação em grande parte do período de estágio no 2.º Ciclo, apresento apenas dois dispositivos de avaliação. Em cada um deles serão referidos critérios, parâmetros e cotações apresentados em grelhas; uma grelha de correção e, posteriormente, gráficos que traduzam os resultados obtidos e classificações.

3.2. Fundamentação teórica

Atualmente, o conceito de avaliação é discutido por muitos. Zabalza (1995, p.14) afirma que é a escola o local em que se situa a avaliação, sendo muito mais “do que métodos de ensino ou do que os conteúdos ou do que qualquer das outras componentes curriculares”. Os mesmos autores acreditam que a “sociedade é muito sensível à avaliação”, dado que, incontestavelmente, é dela que resultam os “principais efeitos da acção escolar”, ou melhor dizendo, os efeitos mais significativos.

Sendo que a avaliação é considerada o auge do sistema escolar, e segundo Zabalza (1995, p.14), há que procurar entender e definir a importância que retém e as “consequências que gera”, tendo em conta que muitas vezes, o facto de se lhe dar extrema importância por parte do grupo docente, nem sempre resulta em sinonímia de exequibilidade. Os autores defendem que a forma como é desenvolvida a avaliação no “trabalho educativo da escola”, frequentemente é “incorrecta”:

Está como que embaciada pelos maus usos que se fazem dela. Passa-se com ela o que se passa com as boas pinturas antigas, que acabam por perder o seu esplendor original com a passagem do tempo e com os estragos da poluição. Zabalza (1995, p.15)

Como referem os autores acima citados, a avaliação deverá ser cuidada tal qual como uma obra de arte e “requer que se lhe vão eliminando essas capas sucessivas de sujidade e poluição”, permitindo vislumbrar a sua autenticidade e capacidade curricular (*idem*, p.15).

Segundo Rosales (1992, p.34), na avaliação é possível observar diferentes funções: “recolha de informação sobre componentes e actividades do ensino;

interpretação desta informação, de acordo com uma determinada teoria ou esquema conceptual; adopção de decisões relativas ao aperfeiçoamento do sistema no seu conjunto e de cada um dos seus componentes”.

Rosales (1991, p.34) cita Cronbach (1980), aprofundando a avaliação como um processo que se confina simplesmente “à recolha de dados, recusando que a tarefa de formulação de juízos de valor ou interpretação dos mesmos seja própria da avaliação, do avaliador”. Rosales (1991, p.34) defende que o docente deve cingir-se somente à obtenção da “maior quantidade possível de informação fidedigna sobre o ensino (...)”.

No entanto, outros autores, referidos por Rosales (1991, pp.34-35), sustentam que as funções da avaliação devem consistir na recolha de informação e no ajuizar valores, como tal, considera-se que a avaliação assume as funções “informativa e valorativa” que, por sua vez, convergem para uma única função: avaliadora. Função esta que se subdivide em função diagnóstica, formativa e sumativa.

Segundo Ferreira (2007, p.23), as finalidades da avaliação e as suas funções são o que distinguem “os procedimentos de avaliação”. No processo de aprendizagem, as finalidades da avaliação envolvem a “recolha de diferentes tipos de informação”, destacando, assim, o que avaliar, os “distintos procedimentos de avaliação”, que determinará como avaliar, e a “tomada de decisões diferentes”, permitindo saber as razões da avaliação.

No que respeita à avaliação diagnóstica, Ferreira (2007, p.24) cita Bloom, Hastings e Madaus (1983), afirmando que “quando efectuada antes da instrução [...] tem como função principal a localização do aluno; isto é, tenta focalizar a instrução, através da localização do ponto de partida mais adequado”. Com este tipo de avaliação, pretende-se aferir se o aluno possui conhecimentos prévios fundamentais para “iniciar uma nova aprendizagem”, para determinar objectivos que possam conduzir o aluno a um nível mais elevado e, ainda, “classificar os alunos de acordo com o seu interesse, aptidões, «background», personalidade e o seu percurso de aprendizagem em relação a uma determinada estratégia de ensino”. É primordial, com este tipo de avaliação, apurar “o domínio dos pré-requisitos necessários” para principiar o “processo ensino-aprendizagem”.

Assim, o principal objetivo deste tipo de avaliação combate-se com a “determina[ção] [d]o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem” (idem, p.24).

Quanto à avaliação formativa, Hadji (1994), citado por Ferreira (2007, p.27), diz que a principal finalidade é pedagógica e apresenta como característica essencial “a de estar integrada no processo ensino-aprendizagem”, com o desígnio de beneficiar a melhoria da aprendizagem dos alunos, a “estratégia de ensino”, o “projecto educativo,

a criação de um material pedagógico”. Ao contrário da avaliação diagnóstica, a formativa contraria a recolha de pré-requisitos e de resultados, mas visa “incidir no processo ensino-aprendizagem”.

Seguindo a mesma linha de ideias, Hadji (2001), citado por Ferreira (2007, p.27), afirma que “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve num projecto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”. Nesta compreensão, Leite e Fernandes (2002, p.41) defendem que a forma como se conduz a avaliação formativa, aspira a indução de práticas que levem os alunos a atingir os objectivos propostos e, no que respeita ao docente, facilitar a organização de percursos conducentes à sua concretização.

Logo, a avaliação formativa, como diz Leite (1993), citado por Leite e Fernandes (2002), tem:

por finalidade não apenas dar informações sobre o grau de consecução dos objectivos fixados antecipadamente, mas também ajudar a tomar decisões quanto aos processos de os conseguir alcançar. Trata-se de uma compreensão da avaliação não como sancionadora dos objectivos que foram formulados minuciosamente, à partida, mas sim como um meio de melhorar os processos de aprendizagem (p. 13).

Portanto, indubitavelmente, o conceito deste tipo de avaliação está intrinsecamente ligado à ideia de aprendizagem, dado que se avalia “para aprender” e para determinar sobre as circunstâncias e condicionantes da aprendizagem (p. 41).

No que concerne à avaliação sumativa, conforme Leite e Fernandes (2002, p.26), é subjacente, por parte do professor, o juízo dos conceitos apreendidos pelos alunos e as competências desenvolvidas em determinados períodos de tempo. Usualmente, avalia-se sumativamente no fim de um ciclo, de um período letivo ou ano letivo ou, até mesmo, “uma determinada unidade didáctica”. Os mesmos autores citam Ribeiro (1990), referindo que “a avaliação sumativa corresponde, pois, a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre que, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares” e, visto que se trata de “um balanço final”, este tipo de avaliação somente apresenta resultados se, num determinado tempo largo, tiverem sido apresentadas ferramentas justificativas de “uma apreciação deste tipo”.

Segundo o despacho normativo 30/2001:

A avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular de turma respectivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências (artº. 22).

Tal como evoca Zabalza (1991), citado por Leite e Fernandes (2002, p.27):

reduzir a avaliação à consideração de uma só área (o rendimento), a uma só técnica (os exames), a uma só situação (a controlada) e a uma só modalidade (a sumativa) representa um empobrecimento da avaliação e uma perda do seu sentido no âmbito do discurso didáctico.

Por isso, se a avaliação sumativa for considerada como uma soma, como medida ou “constatação de uma situação ou de factos”, do ponto de vista de Leite e Fernandes (2002, p.27), é confinar a “educação escolar” a uma mera passagem de informação, que enfatiza uma “cultura única e onde apenas alguns são reconhecidos”, estimulando os discentes a um conceito de aprendizagem balizado ao puro acervo dos saberes que lhes foram participados.

3.3. Avaliação da atividade de Língua Portuguesa

3.3.1. Contextualização

Durante o estágio realizado na sala do 1.º ano do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, propus a elaboração de um dicionário ilustrado, que visava trabalhar os diferentes valores da letra [c] segundo as regras da Cartilha Maternal. O dicionário ilustrado foi certamente um elemento de avaliação, em que era pretendido avaliar os conhecimentos dos alunos no que respeitava às regras da Cartilha Maternal e ao seu emprego. Inicialmente, apresentei um conjunto de imagens de objetos cuja escrita e leitura propendiam para a utilização da letra [c], como já referi em cima. Seguidamente, distribuí uma folha aos alunos e solicitei que nela colassem as imagens e que escrevessem a respetiva legenda, referentes ao primeiro valor da letra [c]. O procedimento repetiu-se para os seguintes dois valores da letra referenciada. Esta atividade teve uma duração, aproximada, de sessenta minutos.

3.3.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações

Para avaliar esta atividade elaborei uma grelha de parâmetros, critérios e, respetivas, cotações, que se propunham a averiguar se as crianças sabiam identificar as imagens corretamente, segundo o valor pretendido, e se respeitaram a ortografia.

No quadro que se segue, estão expostos os valores qualitativo e quantitativo para cada aluno e que será obtido consoante a soma das cotações atribuídas. De acordo com a Escala de Likert, pretende-se registar as classificações alcançadas

pelos alunos em cinco níveis (tradução própria), tal como refere Tuckman (1988, pp. 191-192), “A *Likert scale* is a five-point scale in which the interval between each point on the scale is assumed to be equal. (...) This scale is used to register the extent of agreement or disagreement (...)”. Assim, se a cotação for menor que 2,9 valores, o desempenho da criança será denominado de Fraco. Se a cotação estiver entre os 3 e os 4,9 valores, o seu desempenho será insuficiente. Porém, atinge o Suficiente, se a sua cotação for superior aos 4,9 e menor que 6,9. A classificação de Bom só será atribuída se a criança atingir os 7 valores até aos 8,9. Por fim, se o aluno obteve uma cotação entre os 9 e 10 valores, o seu valor qualitativo é de Muito Bom.

Nos restantes dispositivos de avaliação, utilizarei a mesma escala.

Apresenta-se o quadro 18 com escala de *Likert*.

Quadro 18 – Escala de *Likert*

Quantitativo	Qualitativo
0 – 2,9	Fraco
3 – 4,9	Insuficiente
5 – 6,9	Suficiente
7 – 8,9	Bom
9 - 10	Muito Bom

3.3.3. Grelhas de avaliação da atividade de Língua Portuguesa

Apresenta-se, no quadro 19, a grelha de avaliação utilizada para Língua Portuguesa.

Quadro 19 – Grelha de parâmetros, critérios e cotações (Anexo A)

Questões	Parâmetros	Critérios		Cotações
1.	1.1. Identificar as imagens respetivas ao 1.º valor de [c].	corretamente 3 imagens	1,1	1,1
		corretamente 2 imagens	0,6	
		corretamente 1 imagem	0,3	
		incorretamente/não identificou	0	
	1.2. Atribuir a nomenclatura correta às imagens	corretamente a 3 imagens	1,1	1,1
		corretamente a 2 imagens	0,6	
		corretamente a 1 imagem	0,3	
		incorretamente/não atribuiu	0	
	1.3. Escrever com erros ortográficos	0 erros	1,1	1,1
		1 erro	0,6	
		2 erros	0,3	
		3 ou mais erros	0	
2.	2.1. Identificar as imagens respetivas ao 2.º valor de [c].	corretamente 3 imagens	1,1	1,1
		corretamente 2 imagens	0,6	
		corretamente 1 imagem	0,3	
		incorretamente/não identificou	0	
	2.2. Atribuir a nomenclatura correta às imagens	corretamente a 3 imagens	1,1	1,1
		corretamente a 2 imagens	0,6	
		corretamente a 1 imagem	0,3	
		incorretamente/não atribuiu	0	
	2.3. Escrever com erros ortográficos	0 erros	1,1	1,1
		1 erro	0,6	
		2 erros	0,3	
		3 ou mais erros	0	
3.	3.1. Identificar as imagens respetivas ao 3.º valor de [c].	corretamente 3 imagens	1,2	1,2
		corretamente 2 imagens	0,6	
		corretamente 1 imagem	0,3	
		incorretamente/não identificou	0	
	3.2. Atribuir a nomenclatura correta às imagens	corretamente a 3 imagens	1,1	1,1
		corretamente a 2 imagens	0,6	
		corretamente a 1 imagem	0,3	
		incorretamente/não atribuiu	0	
	3.3. Escrever com erros ortográficos	0 erros	1,1	1,1
		1 erro	0,6	
		2 erros	0,3	
		3 ou mais erros	0	
				10

No quadro 20, apresenta-se a grelha de correção elaborada para Língua Portuguesa.

Quadro 20 – Grelha de correção da atividade de Língua Portuguesa

Parâmetros		1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.2.	3.3.	Total
Cotações		1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	1,1	1,1	10
N.º	Nome										
1	A	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	0,6	1,2	1,1	0,6	8,4
2	B	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	1,1	1,1	10
3	C	1,1	1,1	0,6	1,1	1,1	0,6	1,2	1,1	1,1	9
4	D	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	0,6	0,6	9
5	E	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	0,6	0,6	9
6	F	1,1	1,1	0,6	1,1	1,1	1,1	1,2	1,1	1,1	9,5
7	G	1,1	1,1	0,6	1,1	1,1	0,6	1,2	1,1	0,6	8,5
8	H	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	0,6	0,3	1,1	8,6
9	I	1,1	1,1	0,3	1,1	1,1	1,1	1,2	1,1	0	8,1
10	J	1,1	1,1	0,6	1,1	1,1	1,1	1,2	1,1	0,3	8,7
11	K	1,1	1,1	0,3	1,1	1,1	0,6	1,2	1,1	0,3	7,9
12	L	1,1	1,1	0,6	1,1	1,1	0,6	1,2	0	0	6,8
13	M	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	1,1	0	8,9
14	N	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	0,6	1,2	0,6	0,3	8,2
15	O	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	1,1	0,6	9,5
16	P	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	1,1	1,1	10
17	Q	1,1	1,1	0,3	1,1	1,1	0,3	1,2	1,1	0	7,3
18	R	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	1,1	0,6	9,5
19	S	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	1,1	1,1	10
20	T	1,1	1,1	0,3	1,1	1,1	0,6	1,2	1,1	0,3	7,9
21	U	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	1,1	0,3	9,2
22	V	1,1	1,1	0,6	1,1	1,1	1,1	1,2	1,1	0,3	8,7
23	W	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	0,6	1,2	1,1	0,6	9

3.3.4. Descrição da grelha de correção

De acordo com os dados recolhidos, no que respeita aos primeiro e segundo parâmetros, verifiquei que os vinte e três alunos identificaram corretamente as três imagens e respetiva nomenclatura. Quanto ao terceiro parâmetro, observei que seis alunos escreveram com um erro ortográfico, quatro com dois erros e treze não escreveram com erros ortográficos. Relativamente aos quarto e quinto parâmetros, todos os alunos obtiveram a cotação máxima; no sexto parâmetro, catorze alunos não deram erros ortográficos, oito escreveram com um erro ortográfico e um aluno deu dois erros. Ao sétimo parâmetro, um aluno identificou apenas duas imagens, enquanto que os restantes vinte e dois alunos identificaram as três imagens pedidas; no oitavo parâmetro, dezoito alunos obtiveram a cotação mais elevada, três crianças identificaram duas imagens, uma identificou uma imagem e outra não identificou qualquer imagem; no nono parâmetro, seis alunos escreveram sem erros ortográficos, sete com um erro, seis com dois erros e quatro com três ou mais erros.

3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

Na figura 6, apresenta-se o gráfico de avaliação qualitativa de Língua Portuguesa.

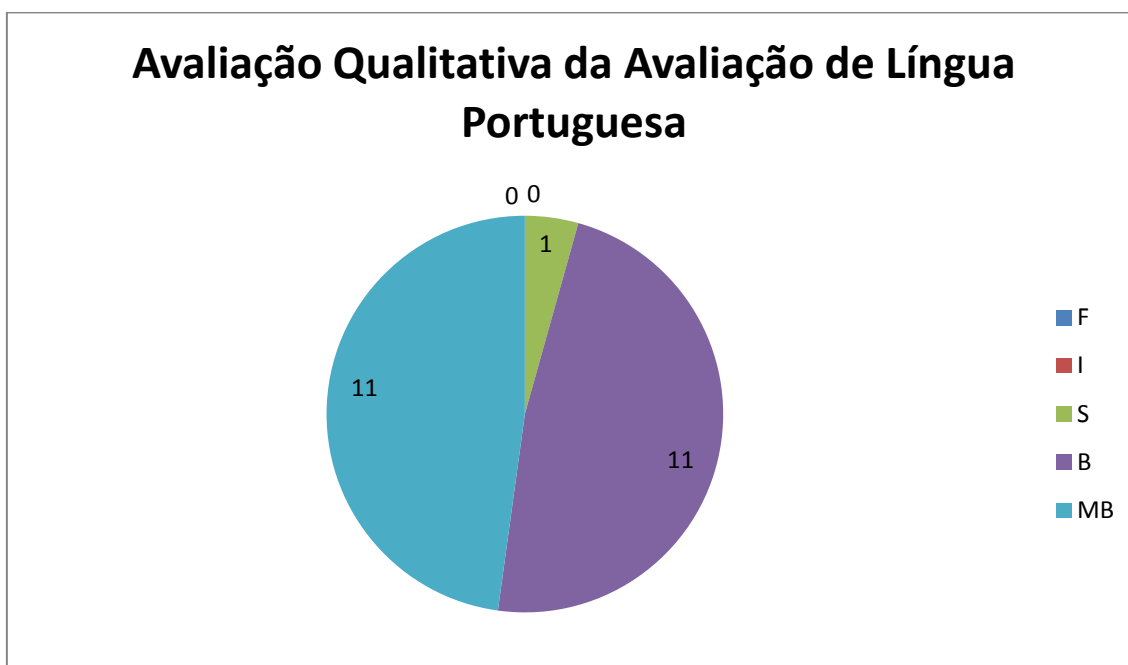


Figura 6 – Gráfico de Avaliação Qualitativa da Avaliação de Língua Portuguesa

3.3.6. Análise do Gráfico

Perante o gráfico circular apresentado anteriormente, é possível concluir que uma criança obteve 6,8 valores, alcançando a classificação Suficiente; onze alunos adquiriram avaliações entre os 7 e os 8,9 valores, classificando-se de Bom; onze alunos receberam cotações entre os 9 e os 10 valores, conseguindo a classificação de Muito Bom. Assim, não houve crianças com classificação de Fraco ou Insuficiente.

3.4. Avaliação da atividade de Matemática

3.4.1. Contextualização

Durante o estágio na sala do 2.^o ano do Jardim-Escola de Alvalade, após ter sido agendada uma aula sobre Pictogramas, na qual desenvolvi com a turma uma introdução ao tema e um exercício coletivo, apresentei uma ficha onde os alunos teriam de escolher, entre dois pictogramas, qual estaria correto e construir um novo pictograma mediante uma situação problemática. Esta aula teve a duração, aproximada, de sessenta minutos.

3.4.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações

De modo a avaliar esta atividade, criei uma grelha de parâmetros, critérios e, respetivas, cotações, que sugeriam a verificação dos conhecimentos adquiridos no decorrer da aula, sabendo identificar o pictograma correto e as suas diferenças, justificando a sua escolha, calculando mentalmente as operações propostas, identificando a unidade, a metade e a quarta parte, correspondendo, assim, os resultados dos cálculos, recorrendo às regras de construção do pictograma, preenchendo a legenda e título e, por fim, a sua elaboração.

Os valores adotados para a atribuição classificações foram descritos na atividade anterior.

3.4.3. Grelhas de avaliação da atividade de Matemática

O quadro 21 apresenta a grelha de avaliação de Matemática.

Quadro 21 – Grelha de parâmetros, critérios e cotações (Anexo B)

Questões	Parâmetros	Critérios		Cotações
1.	1.1. Identificar o pictograma correto.	corretamente	1,6	1,6
		erradamente ou não assinalou	0	
	1.2. Identificar a diferença entre os dois pictogramas.	1 diferença	0,4	0,4
		0 diferenças	0	
	1.3. Justificar a sua escolha.	Corretamente	1,8	1,8
		Incompleta	0,9	
Erradamente/não justificou		0		
2.	2.1. Realizar mentalmente os quatro cálculos do problema.	Acertou 4	1	1
		Acertou 3	0,8	
		Acertou 2	0,4	
		Acertou 1	0,2	
		Acertou 0	0	
	2.2. Identificar a unidade, a metade e a quarta parte.	Identificou as 3	1	1
		Identificou 2	0,5	
		Identificou 1 ou 0	0	
	2.3. Corresponder os resultados dos 4 cálculos à unidade/metade/quarta parte.	Correspondeu 4	1,2	1,2
		Correspondeu 3	0,8	
		Correspondeu 2	0,4	
		Correspondeu 1	0,2	
		Correspondeu 0	0	
	2.4. Preencher o título e a legenda do pictograma.	Título e legenda	1,2	1,2
		Título/legenda	0,6	
		Nenhum	0	
	2.5. Elaborar o pictograma.	Completo e correto	1,8	1,8
		Completo e incorreto	1,2	
		Incompleto e correto	0,6	
		Incompleto e incorreto/não fez	0	
				10

O quadro 22 representa a grelha de correção da atividade de Matemática.

Quadro 22 – Grelha de correção da atividade de Matemática

Parâmetros		1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	TOTAL
Cotações		1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
N.º	Nome									
1	A	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
2	B	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	0,6	8,8
3	C	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
4	D	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	0,6	8,8
5	E	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
6	F	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	0,6	1,8	9,4
7	G	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
8	H	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
9	I	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
10	J	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
11	K	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
12	L	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	0,6	8,8
13	M	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
14	N	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
15	O	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
16	P	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	0,6	8,8
17	Q	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	0,6	8,8
18	R	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
19	S	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	0,6	8,8
20	T	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
21	U	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
22	V	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
23	W	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
24	X	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10
25	Y	1,6	0,4	1,8	1	1	1,2	1,2	1,8	10

3.4.4. Descrição da grelha de correção

De acordo com os dados recolhidos, no primeiro parâmetro, todos os alunos identificaram o pictograma correto; no segundo parâmetro, os vinte e cinco alunos identificaram a diferença entre os dois pictogramas apresentados; no terceiro parâmetro, novamente, toda a turma justificou a escolha do pictograma; no quarto parâmetro, todas as crianças realizaram corretamente os cálculos; no quinto parâmetro, os vinte e cinco alunos souberam identificar a unidade, a metade e a quarta parte; no sexto parâmetro, todos os discentes fizeram a correspondência entre os resultados dos cálculos e a unidade, a metade e a quarta parte; no sétimo parâmetro, apenas uma criança preencheu o título ou a legenda, sendo que os restantes alunos preencheram os dois; no oitavo parâmetro, dezanove alunos elaboraram o pictograma de forma correta e completa, enquanto que seis o elaboraram de forma correta, mas incompleta.

3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

A figura 7 apresenta o gráfico circular de avaliação de Matemática

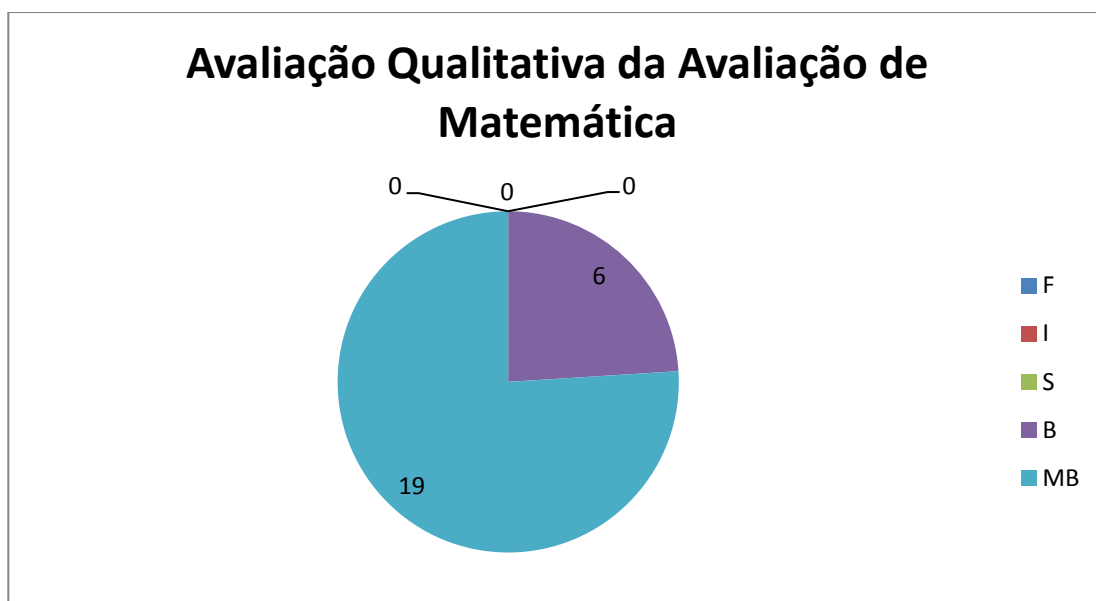


Figura 7 – Gráfico de Avaliação Qualitativa da Avaliação de Matemática

3.4.6. Análise do Gráfico

Mediante a observação do gráfico anterior, pode concluir-se que seis crianças, obtendo cotações de 8,8 valores, têm classificação Bom e dezanove alunos, com os valores calculados entre os 9 e os 10, têm classificação Muito Bom. Apronta-se, assim, que nenhum elemento da turma tem classificação de Fraco, Insuficiente ou Suficiente.

3.5. Avaliação da atividade de Estudo do Meio

3.5.1. Contextualização

Durante o período em que estagiei na sala do 2.º ano do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, numa aula de Estudo do Meio, agendada com a professora, realizei várias experiências sobre materiais e objetos apresentando um Protocolo Experimental a ser resolvido pelos alunos.

3.5.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações

Para avaliar os conhecimentos que os alunos adquiriram ao longo da aula experimental elaborei uma grelha de parâmetros e critérios, com respetivas cotações. Pretendia-se que os alunos assinalassem em tabelas o que observaram, que escrevessem os materiais em quadros consoante as suas características e que apontassem as conclusões que obtiveram; simultaneamente, aferir a ortografia dos alunos.

Os valores adotados para a atribuição classificações foram descritos nas atividades anteriores.

3.5.3. Grelhas de avaliação da atividade de Estudo do Meio

No quadro 23, apresenta-se a grelha de avaliação da atividade de Estudo do Meio.

Quadro 23 – Grelha de parâmetros, critérios e cotações (Anexo C)

Questões	Parâmetros	Critérios	Total
1	1.1. Assinalar a tabela da experiência 1	Corretamente e de forma completa	1,7
		Corretamente e de forma incompleta	0,8
		Incorretamente/não assinalou	0
2	2.1. Circundar as imagens da experiência 2	Corretamente e de forma completa	1,7
		Corretamente e de forma incompleta	0,8
		Incorretamente/não assinalou	0
3	3.1. Completar as frases para a experiência 3	4 frases corretamente	1,8
		3 frases corretamente	1,6
		2 frases corretamente	0,9
		1 frase corretamente	0,6
		Não completou/Errou todas	0
	3.2. Deu erros ortográficos nas frases para a experiência 3	0 erros	0,5
		1 erro	0,4
		2 erros	0,2
		3 ou mais erros	0
	4	4.1. Escreveu no quadro os materiais 4 transparentes para a experiência	2 materiais transparentes
1 material transparente			0,8
2 materiais não transparentes/não fez			0
4.2. Deu erros ortográficos nas palavras para a experiência 4		0 erros	0,5
		1 erro	0,4
		2 erros	0,2
		3 ou mais erros	0
5	5.1. Assinalar a tabela de conclusões	corretamente 15 conclusões	2,1
		corretamente 14-12 conclusões	1,9
		corretamente 11-9 conclusões	1,1
		corretamente 8-5 conclusões	0,5
		corretamente 4-1 conclusões	0,3
		Não assinalou/ incorretamente 16	0
			10

O quadro 24 mostra a grelha de correção da atividade de Estudo do Meio.

Quadro 24 – Grelha de correção da atividade de Estudo do Meio

Parâmetros		1.1.	2.1.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.	5.1.	TOTAL
Cotações		1,7	1,7	1,8	0,5	1,7	0,5	2,1	10
N.º	Nome								
1	A	1,7	1,7	1,8	0	1,7	0,5	1,9	9,3
2	B	1,7	1,7	1,8	0,5	1,7	0,5	2,1	10
3	C	1,7	1,7	1,8	0	1,7	0,5	1,9	9,3
4	D	1,7	1,7	1,8	0,5	1,7	0,4	1,9	9,7
5	E	1,7	1,7	1,8	0,5	1,7	0,4	1,9	9,7
6	F	0,8	1,7	1,8	0	0,8	0,5	1,1	6,7
7	G	1,7	1,7	1,8	0,5	1,7	0,5	1,1	9,0
8	H	0,8	1,7	1,8	0	0,8	0,4	1,1	6,6
9	I	1,7	1,7	1,8	0	1,7	0,4	1,9	9,2
10	J	1,7	1,7	1,8	0,2	0,8	0,5	1,9	8,6
11	K	0,8	0	1,8	0	0,8	0,5	1,1	5,0
12	L	1,7	1,7	1,8	0	0,8	0,5	1,9	8,4
13	M	1,7	0	1,8	0,2	1,7	0,4	1,9	7,7
14	N	1,7	1,7	1,8	0,4	0,8	0,5	1,9	8,8
15	O	1,7	1,7	1,8	0,5	1,7	0,4	1,9	9,7
16	P	1,7	1,7	1,8	0,5	1,7	0,5	1,9	9,8
17	Q	0	1,7	1,8	0,4	1,7	0,4	1,9	7,9
18	R	1,7	1,7	1,8	0,5	1,7	0,5	1,9	9,8
19	S	1,7	1,7	1,8	0,5	1,7	0,5	1,9	9,8
20	T	1,7	1,7	1,8	0,5	1,7	0,2	2,1	9,7
21	U	1,7	1,7	1,8	0,5	1,7	0,5	1,9	9,8

3.5.4. Descrição da grelha

De acordo com os dados obtidos, foi possível verificar que no primeiro parâmetro, dezassete alunos assinalaram a tabela da experiência 1 corretamente e de forma completa, três alunos fizeram-no de forma correta mas incompleta e um aluno não respondeu corretamente ou não realizou; no segundo parâmetro, dezanove alunos circundaram corretamente e de forma completa e dois não circundaram ou fizeram-no incorretamente; no terceiro parâmetro, toda a turma completou corretamente as frases para a experiência 3; no quarto parâmetro, dez alunos escreveram sem erros ortográficos, dois deram um erro, dois escreveram com dois erros e sete, com três ou mais erros; no quinto parâmetro, quinze alunos escreveram dois materiais transparentes no quadro respetivo e seis apenas escreveram um material; no sexto parâmetro, treze alunos escreveram sem erros ortográficos, sete

com um erro e um com dois erros; no sétimo parâmetro, dois alunos assinalaram corretamente quinze conclusões, quinze assinalaram corretamente entre doze e catorze conclusões, enquanto que quatro apenas entre nove e onze conclusões.

3.5.5. Apresentação dos resultados em Gráfico Circular

Apresenta-se a figura 8 que remete para o gráfico circular da avaliação qualitativa de Estudo do Meio.

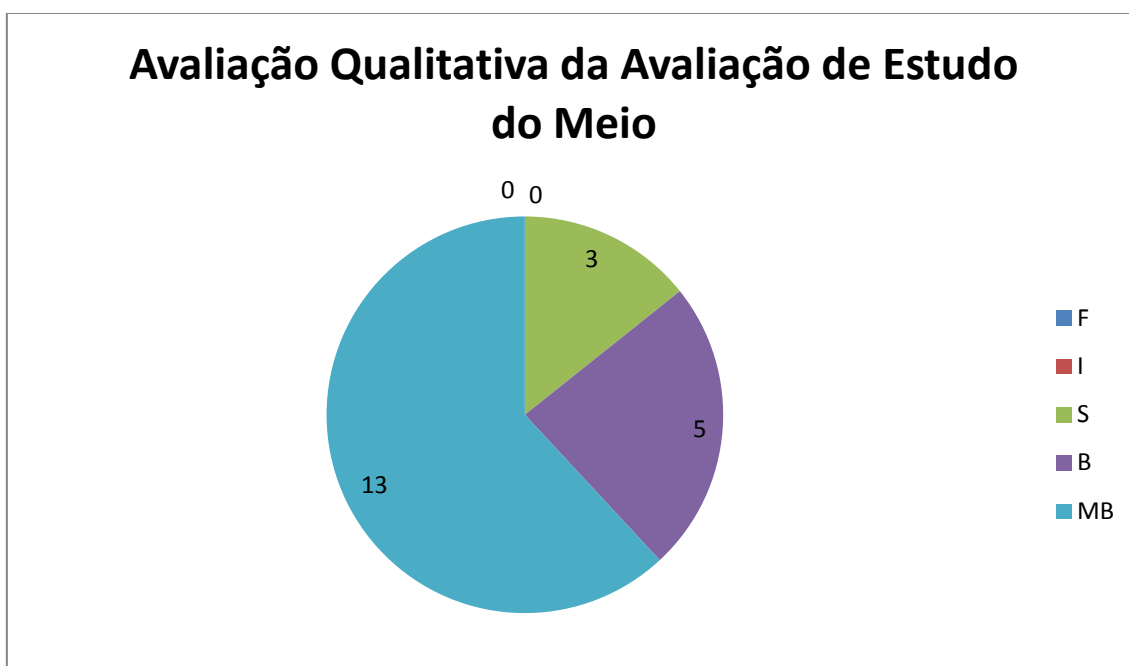


Figura 8 – Gráfico de Avaliação Qualitativa da Avaliação de Estudo do Meio

3.5.6. Análise do Gráfico

Através da observação do gráfico anterior, pode concluir-se que três crianças, obtendo cotações entre os 5 e os 6,9 valores, têm classificação Suficiente, cinco alunos com os valores calculados entre os 7 e os 8,9, têm classificação Bom e treze discentes com valores entre 9 e 10, têm classificação Muito Bom. Assim sendo, nenhum elemento da turma tem classificação de Fraco ou Insuficiente.

3.6. Avaliação da Atividade de Matemática (6.º Ano)

3.6.1. Contextualização

Durante o período em que estagiei na sala do 6.º ano do Colégio São João de Brito, a professora de Matemática solicitou-me que elaborasse uma ficha de avaliação para aplicar na turma.

3.6.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações

Para avaliar os conhecimentos que os alunos demonstraram na realização da ficha de avaliação, elaborei uma grelha de parâmetros e critérios, com respetivas cotações. Pretendia-se que os alunos escrevessem e representassem frações, calculassem perímetros e áreas, e resolvessem expressões numéricas.

Os valores adotados para a atribuição classificações estão descritos no quadro 25.

Quadro 25 – Escala de *Likert*

Quantitativo	Qualitativo
0 – 2,9	Fraco
3 – 4,9	Insuficiente
5 – 6,9	Suficiente
7 – 8,9	Bom
9 - 10	Muito Bom

3.6.3. Grelhas de avaliação da atividade de Matemática (6.º Ano)

O quadro 26 apresenta uma grelha de avaliação de Matemática.

Quadro 26 – Grelha de parâmetros, critérios e cotações (Anexo D)

Questões	Parâmetros	Critérios		Cotações
1.	1.1. Indicar a fração de cebolas na banca.	corretamente	0,2	1
		incorretamente/não fez	0	
	1.2. Indicar a fração de tomates na banca.	corretamente	0,2	
		incorretamente/não fez	0	
	1.3. Indicar a fração de alfaces na banca.	corretamente	0,2	
		incorretamente/não fez	0	
1.4. Registar se metade da banca é ocupada por cebolas.	corretamente	0,2		
	incorretamente/não fez	0		
	1.4.1. Justificar a resposta anterior.	corretamente	0,2	
2.	Ligar as frases às expressões numéricas.	todas corretamente	0,3	0,3
		duas corretamente	0,2	
		uma corretamente	0,1	
		todas incorretamente/não fez	0	
3.	3.1. Pintar a fração.	corretamente	0,2	0,7
		incorretamente/não fez.	0	
	3.2. Pintar a fração.	corretamente	0,2	
		incorretamente/não fez	0	
	3.3. Pintar a fração.	corretamente	0,3	
		incorretamente/não fez	0	
4.	Completar as expressões.	corretamente três	0,5	1
		corretamente duas	0,3	
		corretamente uma	0,1	
		três incorretamente/não fez	0	
	4.1. Escrever o nome da propriedade.	corretamente três	0,5	
		corretamente duas	0,3	
		corretamente uma	0,1	
		incorretamente três/não fez	0	
5.	5.1. Calcular a quantidade de litros.	corretamente	0,5	1
		incorretamente/não fez	0	
	5.2. Calcular o número de convidados.	corretamente	0,5	
		incorretamente/não fez	0	
6.	6.1. Determinar o bolo que leva mais	corretamente	0,5	1
		incorretamente	0	
	6.2. Escrever o que representa a fração.	corretamente	0,5	
		incorretamente	0	
7.	Calcular o perímetro do triângulo.	corretamente	0,6	0,6
		incorretamente/não fez	0	
8.	Calcular a área da figura sombreada.	corretamente	1	1
		incorretamente/não fez	0	
9.	Calcular o perímetro da figura.	corretamente	0,6	0,6
		incorretamente/não fez	0	
10.	10.1. Calcular a área lateral do cilindro.	corretamente	1	1
		incorretamente/não fez	0	
11.	Resolver as expressões.	corretamente quatro	1,5	1,5
		corretamente três	1,0	
		corretamente duas	0,5	
		corretamente uma	0,1	
		incorretamente quatro/não fez	0	
12.	Completar as expressões.	corretamente três	0,3	0,3
		corretamente duas	0,2	
		corretamente uma	0,1	
		incorretamente três/não fez	0	
				10

Segue-se o quadro 27 com a grelha de correção de Matemática.

Quadro 27 – Grelha de correção da atividade de Matemática

Parâmetros	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.4.1.	2.	3.1.	3.2.	3.3.	4.	4.1.	5.1.	5.2.	6.1.	6.2.	7.	8.	9.	10.1	11.	12.	Total	
Cotações	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1,5	0,3	10	
N.º	Nome																						
1	A	0,2	0,2	0,2	0,2	0	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1	0,3	9,3	
2	B	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1,5	0,3	10	
3	C	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1,5	0,3	10	
4	D	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1	0,3	9,5	
5	E	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,6	1	0,6	1	1	0,3	9,0	
6	F	0,2	0,2	0,2	0,2	0	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5	0,5	0	0	0	0,6	0	0,6	0	0,5	0	4,5	
7	G	0	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1,5	0,3	9,1	
8	H	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1,5	0,3	9,8	
9	I	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1,5	0,3	9,8	
10	J	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1	0,3	9,1	
11	K	0	0	0	0	0	0,2	0,2	0,2	0	0,2	0,2	0	0,5	0,5	0,6	0	0,6	0	1	0,3	5,0	
12	L	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,6	1	0,6	1	1,5	0,3	9,5	
13	M	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1,5	0,3	10	
14	N	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	0,5	0	8,7	
15	O	0	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,6	0	0,6	0	1	0,3	6,9	
16	P	0	0	0,2	0	0	0,1	0,2	0,2	0	0,2	0,2	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	0	0,3	6,6	
17	Q	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1	0,3	9,3	
18	R	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1,5	0,3	9,8	
19	S	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1,5	0,3	9,8	
20	T	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0	0,6	1	0,6	1	1,5	0,3	9,3
21	U	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,6	1	0,6	1	1,5	0,3	9,5	
22	V	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1	0,3	9,5	
23	W	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1	0,3	9,5	
24	X	0,2	0,2	0	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	0,5	0,3	8,2	
25	Y	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1	0,3	9,3	
26	Z	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,6	1	1,5	0,3	10	
27	AA	0,2	0,2	0	0	0	0,2	0,2	0,2	0	0,1	0,1	0	0	0	0,6	0	0,6	0	1	0,3	3,7	
28	BB	0	0	0,2	0	0	0,2	0,2	0,2	0	0,2	0,2	0	0,5	0,5	0,6	0	0,6	0	0,5	0,3	4,7	

3.6.4. Descrição da grelha

De acordo com os dados obtidos, foi possível verificar que nos primeiro, nono, décimo sétimo e décimo nono parâmetros cinco alunos não responderam corretamente e, por isso, foi-lhes atribuído zero valores de cotação; nos segundo e terceiro parâmetros, três alunos adquiriram zero valores de cotação; nos quarto e décimo segundo parâmetros, quatro alunos responderam totalmente errado; nos quinto e décimo quinto parâmetros, seis alunos obtiveram zero valores; nos sexto, sétimo, oitavo, décimo sexto e décimo oitavo parâmetros, todos os alunos tiveram cotação superior a zero; nos décimo terceiro, décimo quarto e vigésimo primeiro parâmetros, apenas dois alunos responderam incorretamente à questão; no décimo parâmetro, oito alunos detiveram a cotação máxima; no décimo primeiro parâmetro, treze alunos adquiriram toda a cotação, sendo que, no vigésimo, doze alunos também registaram a melhor resposta.

3.6.5. Apresentação dos resultados em Gráfico Circular

A figura 9 apresenta a avaliação qualitativa de Matemática.

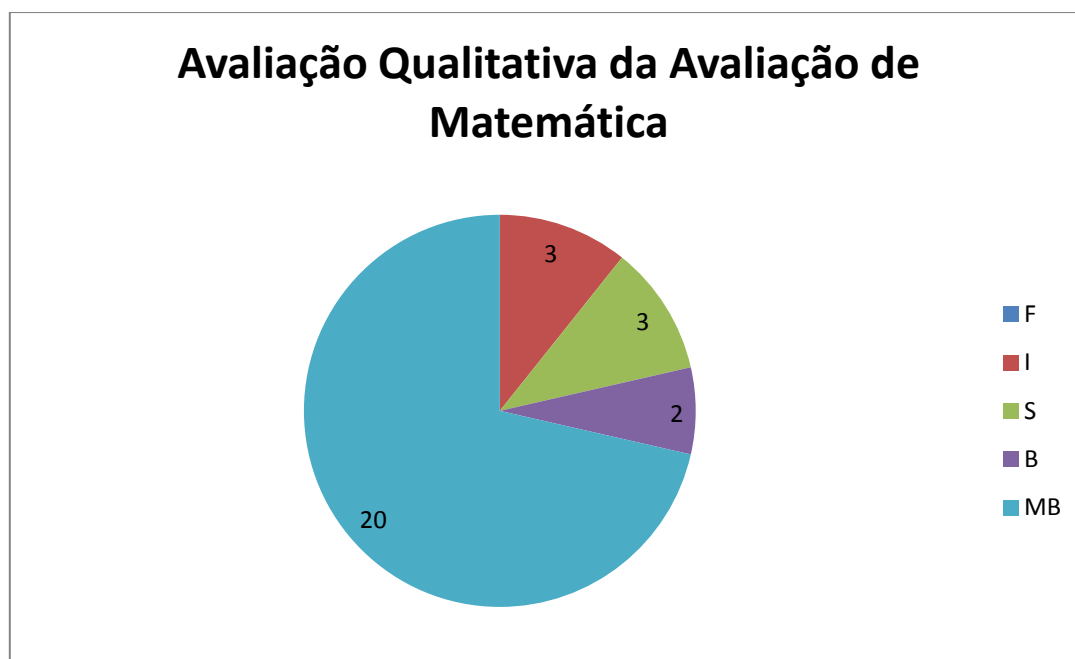


Figura 9 – Gráfico de Avaliação Qualitativa da Avaliação de Matemática

3.6.6. Análise do gráfico

Através da observação do gráfico anterior, é possível concluir que nenhuma criança obteve classificação de Fraco, três alunos com os valores calculados entre 3 a

4,9 valores ficaram com classificação de Insuficiente, três alunos foram classificados de Suficiente sendo que o cálculo dos valores obtidos foi entre os 5 e os 6,9, dois alunos, segundo os valores calculados entre 7 e 8,9, tiveram Bom como classificação e vinte elementos da turma, com somatório de cotações entre os 9 e os 10 valores, tiveram classificação de Muito Bom.

3.7. Avaliação da Atividade de Língua Portuguesa (6.º Ano)

3.7.1. Contextualização

Durante o período em que estagiei na sala do 6.º ano do Colégio São João de Brito, a professora de Língua Portuguesa solicitou-nos que elaborássemos uma ficha de avaliação para aplicar na turma e, posteriormente, pediu-me que a corrigisse.

3.7.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações

Para avaliar os conhecimentos que os alunos demonstraram na realização da ficha de avaliação, elaborei uma grelha de parâmetros e critérios, com respetivas cotações. Pretendia-se que os alunos aplicassem as regras de derivação de paravras.

Os valores adotados para a atribuição classificações estão descritos no quadro 28.

Quadro 28 – Escala de *Likert*

Quantitativo	Qualitativo
0 – 2,9	Fraco
3 – 4,9	Insuficiente
5 – 6,9	Suficiente
7 – 8,9	Bom
9 - 10	Muito Bom

3.7.3. Grelhas de avaliação da atividade de Língua Portuguesa (6.º Ano)

Apresenta-se o quadro 29 com a grelha de avaliação de Língua Portuguesa

Quadro 29 – Grelha de parâmetros, critérios e cotações (Anexo E)

Questões	Parâmetros	Critérios		Cotações
1.	Preenchimento de uma tabela de acordo com a derivação de palavras e palavras compostas	Preencheu corretamente 25 palavras.	5	5
		Preencheu corretamente 24 palavras.	4,8	
		Preencheu corretamente 23 palavras.	4,6	
		Preencheu corretamente 22 palavras.	4,4	
		Preencheu corretamente 21 palavras.	4,2	
		Preencheu corretamente 20 palavras.	4,0	
		Preencheu corretamente 19 palavras.	3,8	
		Preencheu corretamente 18 palavras.	3,6	
		Preencheu corretamente 17 palavras.	3,4	
		Preencheu corretamente 16 palavras.	3,2	
		Preencheu corretamente 15 palavras.	3	
		Preencheu corretamente 14 palavras.	2,8	
		Preencheu corretamente 13 palavras.	2,6	
		Preencheu corretamente 12 palavras.	2,4	
		Preencheu corretamente 11 palavras.	2,2	
		Preencheu corretamente 10 palavras.	2	
		Preencheu corretamente 9 palavras.	1,8	
		Preencheu corretamente 8 palavras.	1,6	
		Preencheu corretamente 7 palavras.	1,4	
		2.1.	Sublinhar os afixos das palavras	
Preencheu corretamente 5 afixos.	1			
Preencheu corretamente 4 afixos.	0,8			
Preencheu corretamente 3 afixos.	0,6			
Preencheu corretamente 2 afixos.	0,4			
Preencheu corretamente 1 afixos.	0,2			
Não sublinha corretamente qualquer afixo.	0			
2.2.	Indicar o significado dos afixos			Indica corretamente 7 significados.
		Indica corretamente 6 significados.	1,2	
		Indica corretamente 5 significados.	1	
		Indica corretamente 4 significados.	0,8	
		Indica corretamente 3 significados.	0,6	
		Indica corretamente 2 significados.	0,4	
		Indica corretamente 1 significados.	0,2	
Não indica corretamente qualquer significado.	0			
3.	Preenchimento de uma tabela de acordo com verbos, nomes e adjetivos	Preencheu corretamente 7 palavras.	1,4	1,6
		Preencheu corretamente 6 palavras.	1,2	
		Preencheu corretamente 5 palavras.	1	
		Preencheu corretamente 4 palavras.	0,8	
		Preencheu corretamente 3 palavras.	0,6	
		Preencheu corretamente 2 palavras.	0,4	
		Preencheu corretamente 1 palavras.	0,2	
Não preencheu corretamente qualquer palavra.	0			
1. 2.1. 2.2.	Ortografia	Não escreveu qualquer erro ortográfico.	0,6	0,6
		Escreveu 1 ou 2 erros ortográficos.	0,5	
		Escreveu 3 ou 4 erros ortográficos.	0,4	
		Escreveu 5 ou 6 erros ortográficos.	0,3	
		Escreveu 7 ou 8 erros ortográficos.	0,2	
Escreveu 9 ou mais erros ortográficos.	0			
				10

No quadro 30 é apresentada a grelha de correção de Língua Portuguesa.

Quadro 30 – Grelha de correção da atividade de Língua Portuguesa

Parâmetros		1.	2.1.	2.2.	3	1., 2.1., 2.2., 3	Total
Cotações		5	1,4	1,4	1,6	0,6	10
N.º	Nome						
1	A	3,6	1,2	0,6	1,6	0,6	7,6
2	B	4,4	1	0,6	1,2	0,5	7,7
3	C	2,2	1	0	1,4	0,5	5,1
4	D	2,6	1,2	0,6	1,2	0,5	7,1
5	E	4,2	1	1	1,4	0,5	8,1
6	F	4	0	0	1,2	0,5	5,7
7	G	0,8	1	0,8	1,4	0,5	4,5
8	H	4	1	0,6	1,4	0,5	7,5
9	I	4	1	0,6	1,2	0,5	7,3
10	J	2,2	1,2	0	0,8	0,5	4,7
11	K	3,8	1	0,4	1,2	0,5	6,9
12	L	4	0,8	0	1,4	0,5	6,7
13	M	1	1,4	0,6	1,2	0,5	4,7
14	N	2,6	1	0,6	1,2	0,6	6,0
15	O	4,4	1,4	0,2	1,2	0,5	7,7
16	P	4,8	0,8	0,4	1,2	0,6	7,8
17	Q	3,4	1,4	0,6	1,4	0,5	7,3
18	R	3,8	1,2	0,6	1,4	0,4	7,4
19	S	4,2	1	0,8	1,6	0,5	8,1
20	T	2,4	1	0,8	1,4	0,4	6,0
21	U	3,8	1,2	0	1,2	0,5	6,7
22	V	4,4	1,2	0,6	1,4	0,4	8,0
23	W	2,6	1,4	0	1,4	0,5	5,9
24	X	2,2	0,6	0,6	1,2	0,5	5,1
25	Y	3,8	1,4	0,6	1	0,5	7,3
26	Z	2,8	1	0,8	1,4	0,5	6,5
27	AA	2,4	0,8	0,4	1,4	0,5	5,5
28	BB	4	1	1	1,2	0,6	7,8
29	CC	3,8	1	0,8	1,6	0,5	7,7
30	DD	2	1	0,2	1,2	0,5	6,9

3.7.4. Descrição da grelha

De acordo com os dados obtidos, regista-se que: no primeiro parâmetro nenhum aluno adquiriu a cotação máxima; no segundo parâmetro, cinco alunos obtiveram toda a cotação; no terceiro parâmetro, seis alunos erraram o que foi proposto; no quarto parâmetro, três alunos responderam totalmente certo; no quinto parâmetro, quatro alunos resolveram a questão corretamente.

3.7.5. Apresentação dos resultados em Gráfico Circular

Na figura 10, apresenta-se a avaliação qualitativa, em gráfico circular.

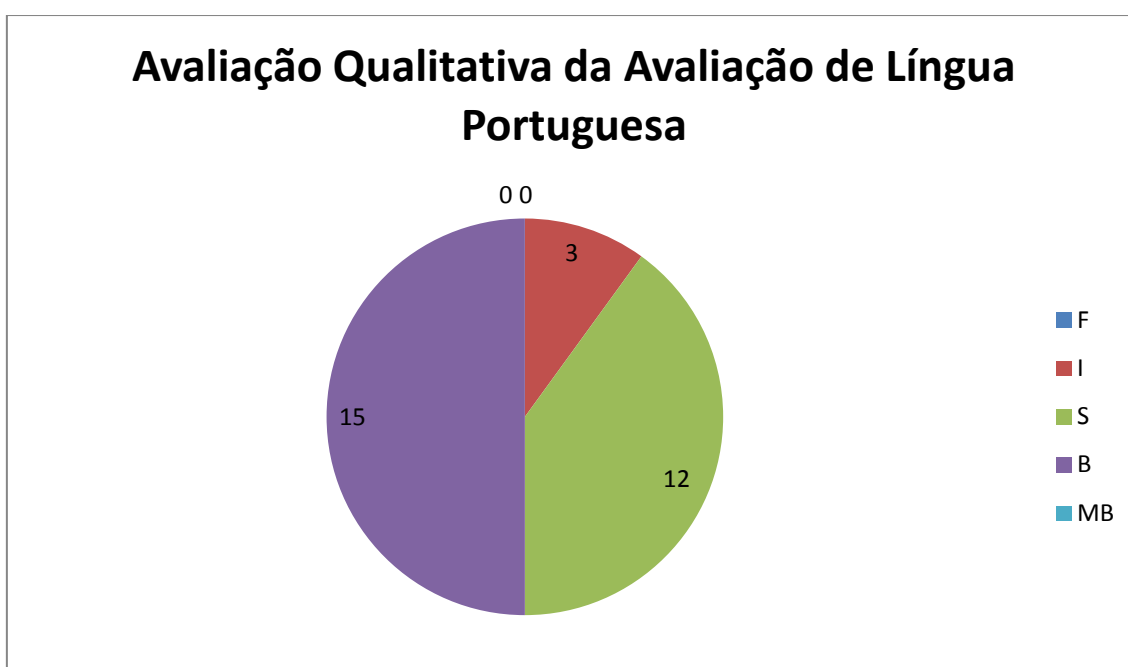


Figura 10 – Gráfico de Avaliação Qualitativa da Avaliação de Língua Portuguesa

3.7.6. Análise do Gráfico

Mediante a observação do gráfico anterior, pode concluir-se que quinze crianças, obtendo cotações entre os 7 e os 8,9 valores, tiveram a classificação de Bom, doze alunos com valores calculados entre os 5 e os 6,9, tiveram classificação de Suficiente, três discentes tiveram Insuficiente, dado que obtiveram valores entre 3 e 4,9. Assim sendo, verifica-se que nenhum elemento da turma teve Muito Bom ou Fraco.

Capítulo IV

Reflexão final

Capítulo IV – Reflexão Final

1. Considerações finais

Concluída a realização deste relatório de estágio profissional, que decorreu ao longo dos anos, é possível, desde já, descrever algumas reflexões que fiz durante o mesmo.

Como é do conhecimento geral, esta instituição facilita aos seus alunos uma formação prática a par da teórica. Desde do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica até ao último do Mestrado, todos os alunos têm uma participação direta e ativa nos Jardins-Escola João de Deus, sendo que é da máxima importância, visto que, contribui em grande escala para a formação enquanto futuro docente. É de salientar que, a preparação que tive para o meu exercício futuro da profissão docente foi efetivamente alargada pelas oportunidades que me disponibilizaram na preparação e lecionação de aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio para o 1.º Ciclo e a par das duas primeiras, também as de Ciências da Natureza e de História e Geografia de Portugal, no que respeita ao 2.º Ciclo, permitindo-me ter contacto com diferentes práticas de ensino-aprendizagem e articular a teoria à prática, para um melhor conhecimento da realidade educativa.

Formosinho (2002, p. 50) descreve eficazmente a forma como caracterizo a prática pedagógica, afirmando que é “a componente curricular da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”.

Como tal, a elaboração deste relatório tornou-se pertinente, dado que, o objetivo desta unidade curricular é, para além de possibilitar aos alunos uma intervenção prática com as crianças, desenvolver a capacidade de autorreflexão e de construção do saber, como aponta Severino (2007, p. 40), “deverá ser um processo de construção do conhecimento e de personalidade proporcionador de atitudes críticas, no contexto da realidade educativa, que não pode ser alheio a uma perspectiva de intervenção social”, em que a reflexão se baseia no ato de pensar sobre a prática e de agir em conformidade com o seu entendimento de “verdade e justiça”, como defende Pereira (2003, p. 44). O mesmo autor caracteriza a “aceita[ção] [d]o sujeito em formação como pessoa que pensa, dando-lhe direito de construir o seu saber”.

Cada turma apresenta características diferentes e é necessário que no “terreno” o professor selecione as suas metodologias e estratégias, adequando-as de molde a que se desenvolva a aprendizagem.

Este estágio permitiu-me reflectir sobre as experiências que combinaram a ação, experimentação e observação, em que o aprender a fazer foi sendo construído.

O facto de construir dispositivos de avaliação foi importante, pois facilitou-me a percepção de que a avaliação permite regular as práticas e promover uma melhoria significativa das aprendizagens dos alunos, de molde a desenvolver, como sustenta Fernandes (2005, p. 157), “a qualidade geral do sistema educativo”.

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

2. Limitações

Aquando da elaboração deste relatório de estágio, foram adicionadas unidades curriculares que preencheram grande parte do horário letivo, com respetivos momentos de avaliação, resultando, por isso, no encurtamento de tempo não letivo a ser utilizado para pesquisas bibliográficas.

A somar à limitação descrita, a escassez de recursos bibliográficos da biblioteca da ESE João de Deus e a necessidade de me deslocar a outros centros de recursos agravaram o curto tempo disponível e dificultaram, por sua vez, a realização deste relatório.

Foram também notórios o cansaço e a fadiga adjacentes à sua realização, visto que, o relatório de estágio visou dois anos letivos de relatos, pelo que senti grande dificuldade em diversificar descrições, inferências e fundamentações.

3. Novas pesquisas

Para além de toda a formação que um docente deverá ter ao longo da sua vida profissional, deverá, também, perspetivar novos desafios.

Com este Mestrado, ficarei apta a lecionar os dois primeiros ciclos do Ensino Básico, mas ambiciono algo mais: o ensino do 3.º Ciclo.

Como se sabe, a Associação dos Jardins-Escola João de Deus está prestes a avançar com o projeto da monodocência para o 2.º Ciclo. Deixo, então, neste relatório, descrita a minha ambição em alargar as minhas aprendizagens e poder tirar o curso para lecionar Língua Portuguesa e/ou Matemática do 3.º Ciclo do Ensino Básico, se no futuro isso for possível, ou até pesquisar sobre essas áreas de molde a enriquecer a minha formação enquanto pessoa e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (s.d.). *História da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Abrantes, P., L. Serrazina, e I. Oliveira (1999). *A Matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Agüera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância: actividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-lettras.
- Alaiz, V., Gonçalves, M. C. & Barbosa, J. (1997). *Implementação do modelo de avaliação no ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. D. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde, Portugal: Pedago.
- Alberoni, F. & Veca, S. (1996). *O altruísmo e a moral*. Venda Nova, Portugal: Bertrand Editora.
- Almeida, A. & Vilela, M. C. (1996). *Didáctica das ciências: aceleração cognitiva – teoria e prática*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.
- Almeida, A. M. T. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o ambiente na infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.

- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2001). "As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar". In Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. & Charlier, É. (org). (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias?, quais competências?*. São Paulo, Brasil: Artmed.
- Amado, J. S. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- American Psychological Association (2006). *Manual de Estilo da APA: Regras básicas*. Porto Alegre, São Paulo: Artmed.
- Antunes, C. (2008). *Professores e professauros*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Arânega, M. (2001). "Ler a Ilustração". In Ana Gaiaz (coord.). *Influência e Dedução: A arte e a ciência na literatura para crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Arénilla, L. et al. (2000). *Dicionário de pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbosa, M. E. (1997). *O dicionário na aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.
- Bassan, V. J. (1978). *Como interessar a criança na escola*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bastos, G. (1999). "A poesia para as crianças". In *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beane, A. L. (2006). *A sala de aula sem bullying*. Porto: Porto Editora.
- Bloom, H. (2001). "Prólogo". In *Como ler e porquê?*. Lisboa: Caminho.

Borrvalho, A., Monteiro, C. & Espadeiro, R. (2004). *A matemática na formação do professor*. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra, Portugal: Quarteto Editora.

Braga, F. (org.), (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições ASA.

Brousseau, G. (1996). “Fundamentos e métodos da didáctica da matemática”. In Brun, J. (1996). *Didáctica das matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Brun, J. (1996). *Didáctica das matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Caldeira, M. F. (2009). “Os materiais, a aprendizagem da matemática e o papel da criatividade.”. In *A Importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Málaga, Departamento da Didáctica da Língua e da Literatura.

Campos, D. M. S. (1984). *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Santa Maria da Feira, Portugal: Edições Afrontamento.

Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula: como prevenir? Como remediar*. Lisboa: Editorial Presença.

Carneiro, A., Leite, E. & Malpique, M. (1983). *O espaço pedagógico*. Lisboa: Ministério da Educação e Universidades/Edições Afrontamento.

Charlier, É. (2001). “Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática”. In Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. & Charlier, É. (org). (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias?, quais competências?*. São Paulo, Brasil: Artmed.

Coelho, J. P. (1976). “Como ensinar literatura”. In *Ao contrário de Penélope*. Lisboa: Livraria Bertrand.

Condemarín, M. & Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre, Brasil: Editora Artes Médicas Sul, Ltda.

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1998). *Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*. Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

Cortezão, L. (org.) (2000). *Na floresta dos materiais*. Oeiras, Portugal: Celta.

Cosme, A. & Trindade, R. (2001). *Área de Estudo Acompanhado: o essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições ASA.

Costa, F. A., Peralta, H. & Viseu, S. (2007). *As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, M. S. P. (2005). Intersubjetividade, racionalidade comunicativa e educação – a perspectiva de Jürgen Habermas. *Revista portuguesa de pedagogia*, 39 – 1, 113-134.

Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.

Custódio, P. B. (2003). “A língua. A leitura e a literatura: movimentos didáticos de convergência”. In Neto, A. (Org.) (2003). *Didáticas e metodologias de educação. Percursos e desafios*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação/Universidade de Évora.

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática: guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.

David, M. et al. (s. d.). *Temas de psicopedagogia escola. O professor e os alunos*. São Paulo: Livros Horizonte.

Delattre, P. (2006). “Investigações interdisciplinares. Objectivos e dificuldades”. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (Org.) (2006). *Interdisciplinaridade. Antologia*. Porto: Campo das Letras.

Deshaies, B. (1997). *Metodologia de investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dicionário da Língua Portuguesa. (2011). Porto: Porto Editora.

Direcção-Geral da Segurança Social (1984). *Zonas de ar livre e recreio com acompanhamento de actividades*.

Dohme, V. (2008). *O valor educacional dos jogos: jogos e dicas para empresas e instituições de educação*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.

Dohme, V. (2010). *Técnicas de contar histórias*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.

Domingues, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola: processos e práticas*. Cacém, Portugal: Texto Editora.

Duarte, I. M. (org.) (2002). *Gavetas de leitura: estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições ASA.

Dupont, P. (1987). *Prática da aula: domínio relacional*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.

Eco, H. (1990). *Os Limites da Interpretação*. Lisboa: Difusão Editorial.

Espada, J. P. (2005). *Técnicas de grupo: recursos práticos para a educação*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Fabregat, C. H. & Fabregat, M. H. (1989). *Como preparar uma aula de História*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.

Félix, N. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico – História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Félix, N. (1998). *A História na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, J. V. (2001). “Do desenvolvimento global do ser humano à epistemologia da totalidade, na obra de Paulo Freire”. *Saberes, competências, valores e afectos – Necessários ao bom desempenho profissional do/a professor/a*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias e políticas*. (1.ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.

Ferré, A. (1977). *A pedagogia militante*. Lisboa: Moraes Editores.

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, V. (2001). “Modificabilidade cognitiva: abordagem neuropsicológica da aprendizagem humana.”. In *Cognição e aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na formação de professores - da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo.
- Francia, A. & Martínez, Ó. (2000). *Jogos e dinâmicas*. Apelação, Portugal: Paulus Editora.
- Freitas, M. L. V., Solé, G. S. & Pereira, S. (2010). *Metodologia de História*. Porto: Porto Editora.
- Galvão, C. et al. (2011). "Impacto na aprendizagem dos alunos". In Galvão, C., Reis, P, Freire, S. & Faria, C. (2007). *Ensinar ciências, aprender ciências: o contributo do projeto internacional PARSEL para tornar a ciência mais relevante para os alunos*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (1995). "Estrutura conceptual de formação de rofessores". In *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gérard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Godian, A. & Souchon, C. (1997). *Uma educação para o ambiente*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Instituto de Promoção Ambiental.
- Gomes, J. A. (1996). "Poesia portuguesa". In Costa, M. J. (Coord.) (1996). *Poesia*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Grosso, C. (2004). *Grandezas e medida, áreas e volumes*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a dislexia: um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Jean, G. (1989). "Na escola da poesia". In Jean, G. (1989). *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes Pedagógicos.
- Jean, G. (1999). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes Pedagógicos.
- Jesus, O. F. (2006). "Aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita". In Célia A. Figueiredo & Osvaldo Figueiredo Jesus. *Linguística aplicada: Aspectos da leitura e do ensino das línguas*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- Kelete, J. M. & Damas, M. J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Landier, J. & Barret, G. (1994). “Animação e grupo de trabalho”. In Landier, J. & Barret, G. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Lisboa: Edições ASA.

Leal, F. (coord.) (2007). *Leitura(s)*. Porto: Setepés.

Leite, C. (2001). “Monodocência – Coadjuvação”. In Aníbal, G. (2001). *Gestão curricular no 1.º Ciclo: Monodocência – coadjuvação. Encontro de reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições ASA.

Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Edições ASA.

Magalhães, V. (2008). “A promoção da leitura literária na infância: Um mundo de verdura a não perder”. In Otilia Sousa e Adriana Cardoso. *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais Escola Superior de Educação.

Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes Pedagógicos.

Maluf, A. C. M. (2008). *Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.

Marcelo, C. (1989). “Introdução à formação de professores. Teoria e métodos.” In Pacheco, J. A. B. (1995). “O saber do professor num contexto prático”. In *Formação de professores – teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Marques, R. (1999). *A escola e os pais: como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.

Martinha, C. (2011). “Os manuais escolares e o desenvolvimento de competências nos alunos – um desafio de investigação”. In Duarte, J. B. (Org.) (2011). *Manuais escolares: mudanças nos discursos e nas práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Martins, M. A. (1996). *Pré-História da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, I. P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2006). *Explorando: educação em ciências e ensino experimental: formação de professores*. Ministério da Educação.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, M. R., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental: formação de professores*. Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, M. R., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Explorando: objectos. Flutuação em Líquidos: guião didáctico para professores*. Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mata, I. (2001). *O plano de emergência e sua aplicação a uma escola*. Tese de Mestrado inédita. Escola Superior de Educação João de Deus. Curso de Estudos Superiores Especializados em Desenvolvimento Pessoal e Social.

Maya, M. (2000). *A autoridade do professor: o que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.

Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.

Melo, M. C. (2005). *A expressão dramática. À procura de recursos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Melo, M. C. (2008). "Palavras iniciais". In Melo, M. C. (Org.) (2008). *Imagens na aula de História. Diálogos e silêncios*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

Meur, A. & Staes, L. (1989). "Pré-Escrita". In *Psicomotricidade, educação e reeducação*. Brasil: Editora Manole.

Ministério da Educação (1990). *Programa do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1991). *Programa História e Geografia de Portugal. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. (Vol. II). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2006). *Organização curricular e programas*. Mem Martins, Portugal: Departamento de Educação Básica.

- Moraes, R. (2003). “É possível ser construtivista no ensino das Ciências?”. In Moraes, R. (Org.) (2003). *Construtivismo e ensino de ciências. Reflexões epistemológicas e metodológicas*. Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS
- Morgado, L. M. A. (1993). *O ensino da aritmética: perspectiva construtivista*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nabais, J. A. (s.d.). *À descoberta da matemática com os cubos – barras de cor (cores Cuisenaire)*. Lisboa: Centro de Psicologia Aplicada à Educação.
- Nabais, J. A. (s.d.). *À descoberta da matemática com o calculador multibásico*. Lisboa: Centro de Psicologia Aplicada à Educação.
- Nascimento, M. J. (2007). *Pensamento e práticas disciplinares de professores*. Lisboa: Educa.
- Neto, C. (Ed.) (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH.
- Niza, I. & Soares, J. (1998). “Desenvolver a linguagem escrita”. In Niza, S. (1998) (org.). *Criar o gosto pela escrita: formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (1989). *Percursos*, 1, 12-13.
- Nunes, H. B. (1996). “As bibliotecas e o apoio à leitura”. In *Da biblioteca ao leitor – Estudos sobre a leitura pública em Portugal*. Braga: Autores de Braga.
- Oliveira, L. F. (1998). *Educação ambiental: guia prático para professores, monitores e animadores culturais e de tempos livres*. Lisboa: Texto Editora.
- Onrubia, J. (2001). “Ajuda e adequação da ajuda: o ensino como processo de criação de zonas de desenvolvimento próximo e de apoio nelas prestado.”. In Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Zabalza, M. (1995). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho / Instituto da Educação e Psicologia.
- Pennac, D. (1996). *Como um romance*. Porto: ASA.

Pereira, M. (Coord.) (1992). *Didáctica das ciências da natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, A. (2003). *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: Edições Asa.

Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Perafita, Portugal: Areal editores.

Pereira, J. D. L. & Lopes, M. S. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Amarante, Portugal: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Pérez, M. R. & López, E.D. (2001). *Disenos curriculares de aula. Um modelo de planificación como aprendizaje- ensenanza*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? – Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA.

Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. P. (Coord.) (1998). *Matemática escolar. Diagnóstico e propostas*. Editorial do Ministério da Educação.

Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. E. G. & Oliveira, P. A. (2009). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.

Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História: questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rabinovich, S. B. (2007). *O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional*. São Paulo, Brasil: Phorte Editora.
- Rebelo, D. (2000). "Ler e escrever". In Rebelo, D., Marques, M. J. e Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Recasens, M. (1994). *Como estimular a expressão oral na aula*. Coimbra: Plátano Editora.
- Reis, C. & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C. & Figueiredo, V. C. (1995). *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários: caderno de adequação ao ensino a distância da obra*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C. & Lopes, A. C. M. (2000). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). "A importância da família." In *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Málaga, Departamento da Didáctica da Língua e da Literatura.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reverbel, O. (1979). *Teatro na sala de aula*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Ribeiro, A. A. (1995). *Concepções de professores do 1.º Ciclo: a matemática, o seu ensino e os materiais didácticos*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Ribeiro, A. C. & Oliveira, A. P. (2002). *Como abordar...o conto tradicional*. Perafita, Portugal: Areal Editores.
- Roldão, M. C. (Coord.) (2005). *Formação e práticas de gestão curricular*. Porto: Edições ASA.

Rosales, C. (1991). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.

Sá, J. (2000). “A abordagem experimental das ciências no jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes”. In Sequeira, M., Dourado, L., Vilaça, M. T., Silva, J. L., Afonso, A. S. & Baptista, J. M. (org.), (2000). *Trabalho prático experimental na educação das ciências*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

Sá-Chaves, I. (2007). “A interligação dos conceitos de didáctica, avaliação e supervisão na acção pedagógica”. In Lopes, A. (org.) (2007). *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, A. M. R. & Balancho, M. J. S. (1990). *A criatividade no ensino do português*. Lisboa: Texto Editora.

Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sêco, J. (1997). “Da importância da afectividade”. *Chamados pelo nome – Da importância da efectividade na educação da adolescência*. Oeiras, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.

Seiça, A. B. (2003). “Revisão da literatura”. In Seiça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica. Um estudo empírico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Ministério da Educação.

Serrazina, L. (org.). (2002). *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Severino, M. A. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Évora: Editorial Novembro.

Silva, A., Loureiro, C., & Veloso, G. (1989). *Calculadoras na educação matemática: actividades*. Lisboa: APM.

Silva, V. M. A. e (2010). "A poesia no ensino". In *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). "Introdução". In Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). "Medidas e domínios de avaliação de leitura". In GEPE (Ed.), *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.

Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação

Simões, M. I. S. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. Editorial A casa Encantada.

Smith, P. K., Cowie, H. & Blades, M. (1998). "O estádio das operações concretas." In *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). "Aprendizagem na sala de aula". In Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Amadora, Portugal: Editora McGRAW-HILL de Portugal, Lda.

Tuckman, B. W. (1988). *Conducting Educational Research*. (3.^a Ed.) San Diego: HBJ.

Vatterott, C. (2009). *Rethinking homework: best practices that support diverse needs*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.

Vasconcelos, H. C. S. P. M. (2006). "A metáfora da sala de aula como um sistema físico-complexo". In Castro, G. & Carvalho, M. (Coord.) (2006). *A criatividade na educação*. Ponta Delgada, Portugal: Universidade dos Açores/Centro de Estudos Filosóficos.

Veloso, E. (1999). "Ensino da geometria: ideias para um futuro melhor". In Veloso, E., Fonseca, H, Ponte, J. P. & Abrantes, P. (Org.) (1999). *Ensino da geometria no virar do milénio*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Vergnaud, G. (1996). "A teoria dos campos conceptuais". In Brun, J. (Dir.) (1996). *Didáctica das Matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes Pedagógicos.

Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I. S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde, Portugal: edições pedagogo.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Wemans, L. & Dias, L. (1998). "Aprendizagem activa. Jogar economia". In Franco, J. A., Faria, M. C. P., Wemans, L., Dias, L., Pacheco, J. F., Soares, M. A., Moreira, M. M., Duarte, M. O., Carvalho, R. P., Saraiva, M. M. & Martins, D. (1998). *Experiências inovadoras no ensino*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio _Tinto, Portugal: Edições ASA.

Zenhas, A., Silva, C., Januário, C., Malafaya, C. & Portugal, I. (1999). *Ensinar a estudar, aprender a estudar*. Porto: Porto Editora.

Legislação

Decreto-Lei n.º 64/2006, de 12 de julho (Presidência da República)

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de junho

Despacho n.º 2351/2007, de 17 de fevereiro

Despacho n.º 10534/2011, de 22 de agosto

Webgrafia

Calado, S. & Ferreira, S. C. (2005). *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Recuperado em 2011, outubro 8, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>.

Clebsch, J. (2001). Diagramações de sala de aula. *Profissão Mestre*. Recuperado em 2011, julho 18, de www.profissaomestre.com.br/php/verMateria.php?cod=2241.

Delorenzi, L. B. O. (s.d.). A disciplina didática: mais que assimilação de técnicas, momento de reflexão sobre o papel social do professor. *Revista Pandora Brasil*. Recuperado em 2012, março 4, de <http://revistapandora.sites.uol.com.br/professor/liliane.htm>.

Educação (2004). *Programas: Programa de Matemática do 5.º ano*. Recuperado em 2011, setembro 26, de <http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=177&idPrograma=35&idProgramasTemas=5#3>.

Federação Nacional da Educação (2010). *Calendário Escolar para o ano lectivo de 2011/2012*. Recuperado em 2012, junho 25, de <http://www.fne.pt/content/item/show/id/3666>.

Gonçalves, J. A. T. (2009). Citação indireta, a paráfrase. Recuperado em 2011, fevereiro 4, de <http://metodologiadapesquisa.blogspot.com/search/label/par%C3%A1frase>.

Lucas, A. G. (2006). *A técnica da observação participante*. Recuperado em 2011, outubro 8, de <http://entreduesterras.blogspot.com>.

Medeiros, O. A., Camargo, M. M. & Júnior, C. R. O. (2004). A importância dos jogos no processo educacional. *Revista Virtual Efartigos*. Recuperado em 2012, março 4, de <http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo11.html>.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Recuperado em 2011, fevereiro 20, de <http://www.min-edu.pt/data/Prog1CicloEB.pdf>.

Ministério da Educação (2005). Despacho, de 28 de julho de 2005. Recuperado em 2012, março 27, de <http://www.netprof.pt/pdf/despachohorario.pdf>.

Ministério da Saúde e Ministério da Educação (2006). *Protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde*. Recuperado em 2012, 31 de março, de http://www.min-saude.pt/NR/rdonlyres/1CEEF249-8AA5-4B5F-BA05-866C7D3D57E8/0/ProtocoloME_MS.pdf.

Moço, A. (2009). Como se resolve a indisciplina?. *Nova Escola*. Recuperado em 2012, março 4, de <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/como-resolve-indisciplina-autoridade-moral-convencao-cooperacao-autonomia-503230.shtml>.

Pacher, L. A. G. (s.d.). *Lateralidade e educação física*. Recuperado em 2011, outubro 31, de <http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-09.pdf>.

Paiva, J. (s.d.). *O estudo de caso e a problemática da observação em metodologias da investigação em educação*. Recuperado em 2011, outubro 8, de <http://www.jcpaiva.net>.

Tatalovic, M. (2009, novembro 18). Science comics as tools for science education and communication: a brief, exploratory study. *Journal of Science Communication*, p. 1. Recuperado em 2012, março 31, de [http://jcom.sissa.it/archive/08/04/Jcom0804\(2009\)A02/Jcom0804\(2009\)A02.pdf](http://jcom.sissa.it/archive/08/04/Jcom0804(2009)A02/Jcom0804(2009)A02.pdf).

Anexos

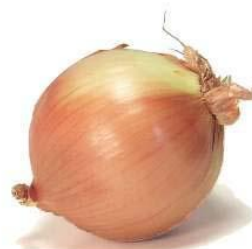
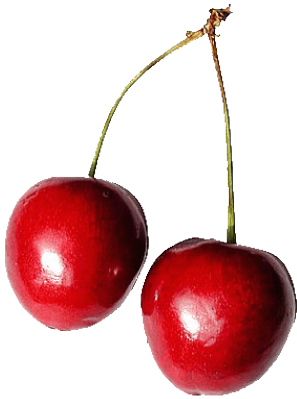
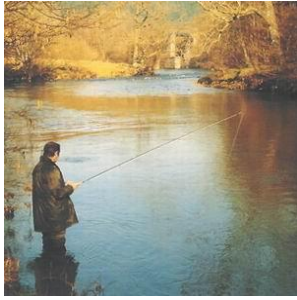
Anexo A

Proposta de Língua Portuguesa: Dicionário Ilustrado



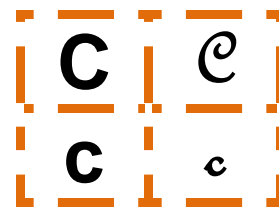
Dicionário ilustrado

Pertence a: _____





Preenche os espaços com as
imagens corretas e escreve a
palavra. Mas atenção!
Lê-se com o 1.º valor do
“Cekêxe”!

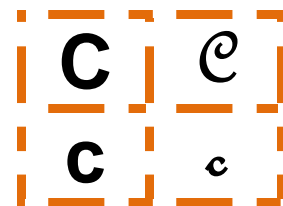








Preenche os espaços com as
imagens corretas e escreve a
palavra. Mas atenção!
Lê-se com o 2.º valor do
“Cekêxe”!

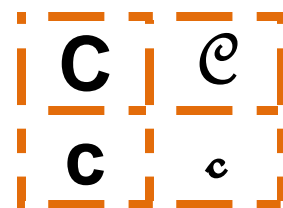








Preenche os espaços com as
imagens corretas e escreve a
palavra. Mas atenção!
Lê-se com o 3.º valor do
“Cekêxe”!







Anexo B

Proposta de Matemática: Pictograma

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade


Matemática

Nome: _____ Data: ___/___/___





Pictogramas


1. Observa os seguintes pictogramas e assinala com uma X o que consideras correto.

N.º de bolos vendidos
numa semana

2. ^a feira	
3. ^a feira	
4. ^a feira	
5. ^a feira	
6. ^a feira	

N.º de bolos vendidos
numa semana

2. ^a feira	
3. ^a feira	
4. ^a feira	
5. ^a feira	
6. ^a feira	

 = 20 bolos

Pictograma A

Pictograma B

2. Constrói um pictograma a partir da seguinte situação problemática,

tendo em conta que  = 100 pizzas:

Uma pizzaria da cidade de Lisboa, durante os primeiros quatro anos do ano de 2011, vendeu:

- em janeiro, 400 pizzas;
- em fevereiro, metade das pizzas vendidas em janeiro;
- em março, dois quarteirões de pizzas;
- em abril, a quarta parte de 100 pizzas.

Anexo C

Proposta de Estudo do Meio: Protocolo Experimental

Nome:

Data: / /



Vamos fazer experiências com materiais do nosso dia-a-dia. Mas atenção! Devemos, sempre, cumprir as regras de segurança e as orientações dadas pelo professor!

Experiência 1

Material:

- Vela de cera;
- Pedra;
- Barro;
- Madeira;
- Cortiça.

Procedimento:

1. Risca, com a unha, cada um dos materiais.

Observa o que aconteceu. Assinala na tabela seguinte.

	Risca com a unha	Não risca com a unha
Vela de cera		
Pedra		
Barro		
Madeira		
Cortiça		

Experiência 2

Material:

- Plasticina;
- Barro;
- Cortiça;
- Pedra;
- Madeira.

Procedimento:

1. Pega em todos os materiais (um de cada vez), agarra-os e tenta moldá-los.

Observa o que aconteceu. Circunda os materiais que conseguiste moldar.



Experiência 3

Material:

- Folha de papel;
- Peça de madeira;
- Balão;
- Borracha.

Procedimento:

1. Dobra cada um dos materiais.

Observa o que aconteceu. Completa as frases.

O papel _____.

A madeira _____.

O balão _____.

A borracha _____.

Experiência 4


Material:

- Pedaco de vidro;
- Folha de papel;
- Pedaco de madeira;
- Copos de plástico.

Procedimento:

1. Coloca a placa de vidro em cima da tua mão (com a ajuda do professor);
2. Coloca a folha de papel em cima da outra mão;
3. Observa as duas mãos;
4. Repete o procedimento para os restantes materiais.

Observa o que aconteceu. Escreve no seguinte quadro, os materiais que te permitiram ver a tua mão.



Anexo D

Proposta de Matemática: Ficha de avaliação para o 6.º ano



FICHA DE AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA

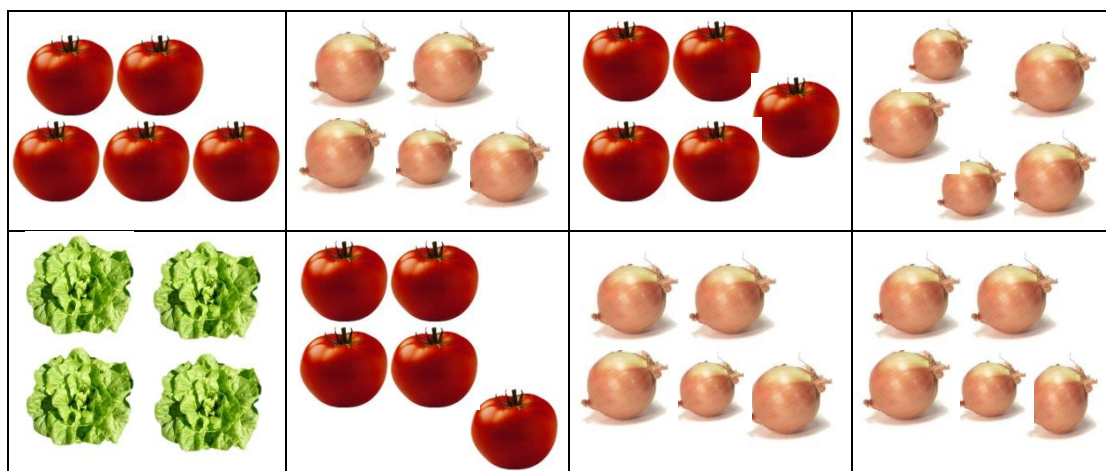
Ano ____ Turma ____

Data ____ / ____ / ____

Nome: _____ N.º _____

Lê, atentamente, todas as questões propostas e responde de forma clara, apresentando, sempre que pedido, todos os cálculos que efetuares.

1. Observa a banca da mercearia da D.^a Joaquina:



- 1.1. Que fração da banca tem cebolas? _____
- 1.2. Que fração da banca tem tomates? _____
- 1.3. Que fração da banca é ocupada pelas alfaces? _____
- 1.4. A D.^a Joaquina afirma: "Metade da banca tem cebolas". Terá razão?

1.4.1. Justifica.

2. Liga a cada frase, a respetiva expressão numérica.

2.1. O produto de duas centésimas por um terço.

1) $4 \times \frac{1}{3} \times 9$

2.2. O produto de um terço pela soma de um meio com um quarto.

2) $0,02 \times \frac{1}{3}$

2.3. O quádruplo da terça parte de nove.

$$3) \frac{1}{3} \times \left[\frac{1}{2} + \frac{1}{4} \right]$$

3. Na figura ao lado estão representados 15 quadrados iguais.

Desenha-os na tua folha de teste e pinta:



3.1. $\frac{3}{5}$ dos quadrados a azul;



3.2. $\frac{2}{15}$ dos quadrados a vermelho;

3.3. Admite que $\frac{3}{5}$ dos quadrados estão pintados a azul e $\frac{2}{15}$ dos

quadrados estão pintados a vermelho.

Qual a fração correspondente ao número de quadrados que faltam pintar?

4. Copia e completa cada uma das expressões seguintes para obteres afirmações verdadeiras.

4.1. Escreve o nome da propriedade aplicada.

A) $\frac{7}{9} \times \dots = \frac{1}{5} \times \dots$

B) $2 \times \frac{3}{4} = 2 \times \frac{1}{4} + 2 \times \dots$

C) $\frac{15}{4} \times \left[\frac{1}{4} \times \dots \right] = \left[\dots \times \dots \right] \times \frac{3}{5}$

5. Observa a informação ao lado. Esta receita é para três pessoas.

5.1. O Pedro quer servir seis pessoas.
De quantos litros de leite vai precisar o Pedro?

5.5. A Ana usou a receita na sua festa de anos. Sabendo que gastou 375 g de amoras, determina o número de convidados que estiveram presentes na festa.

Batido

de morango e amoras

(para três pessoas)

0,15 Kg de morangos

75 g de amoras

3 litros de leite

4

1,5 colheres de nata

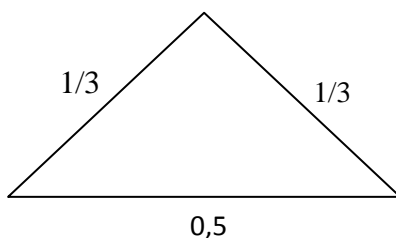
6. Dos 3 Kg de açúcar que tinha, a Sara gastou $\frac{1}{4}$ Kg num bolo de chocolate e $\frac{1}{2}$ Kg num pão de ló.

6.1. Qual dos bolos levou mais açúcar?

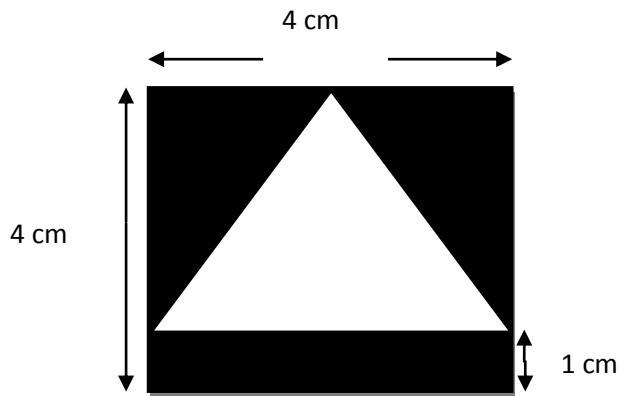
6.2. O que representa a expressão $3 - \left[\frac{1}{4} + \frac{1}{2} \right]$



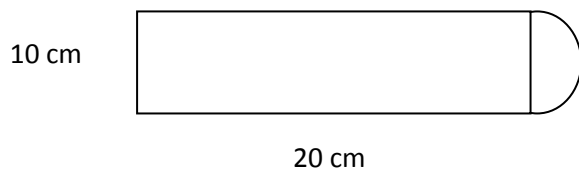
7. Calcula o perímetro do triângulo (as medidas estão em dm).



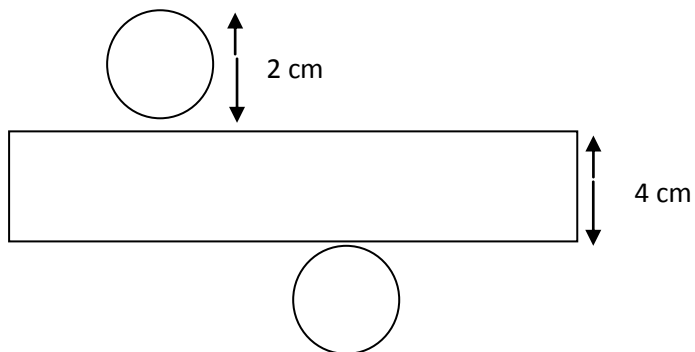
8. Calcula a área sombreada da seguinte figura:



9. Calcula o perímetro da figura.



10. A figura representa a planificação de um cilindro ($\pi = 3,14$).



10.1. Qual a área da superfície lateral do cilindro?

11. Resolva as seguintes expressões numéricas:

$$11.1. \left[\frac{1}{6} + \frac{1}{3} \right] : \left[\frac{1}{2} \right]^2 - 0 \times 1,5 =$$

$$11.2. \frac{2 \times 3^2 \times 0,1}{18} \times 10 =$$

$$11.3. \left[2 - \frac{1}{5} + \frac{3}{5} \right] \times \frac{6}{35} =$$

$$11.4. \left[3 - \frac{1}{3} : 2 \right]^2 =$$

12. Preenche os espaços em branco de forma a obteres afirmações verdadeiras.

$$12.1. \frac{3}{4} \times \dots = 1$$

$$12.2. \frac{1}{6} \times \dots = 1$$

$$12.3. 0,7 \times \dots = 1$$

Bom trabalho!!!

Anexo E

Proposta de Língua Portuguesa: Ficha de trabalho para o 6.º ano



LÍNGUA PORTUGUESA

Ano ____ Turma ____

Data ____ / ____ / ____

Nome: _____

N.º _____

1. De acordo com o conjunto de palavras fornecido, preencha a seguinte tabela:

penalta; percorrer; habilidade; engarrafar; amor-perfeito; entreabrir; girassol; peixe-espada; antecipar; jornalista; além-mar; Alentejo; infelizmente; desigualdade; hipersensível; aguardente; pirataria; estrela-do-mar; corrimão; reflorescer; ultrapassar; contagem; guarda-chuva; profissional; enfraquecer.

Palavras Derivadas			Palavras Compostas	
Sufixação	Prefixação	Sufixação e Prefixação	Justaposição	Aglutinação

2. Sublinhe e indique o significado dos afixos presentes nas palavras:

Incorreto – _____ ;

Desrespeito – _____ ;

Felicidade – _____ ;

Escrivão – _____ ;

Mosquito – _____ ;

Pedreiro – _____ ;

Lavrador – _____ .

3. Preencha a seguinte tabela:

Verbos	Nomes	Adjetivos
anoitecer		
	fraqueza	
		sentimental