

Escola Superior de Educação João de Deus

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico**

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Catarina Maria Gravato Pereira Dias

Lisboa, julho de 2013



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do(a) Orientador(a)

Nome do(a) orientador(a)..... Maria Filomena Tomaz Henriques
Serrano Caldeira.....

tendo presente o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Estágio Profissional) desenvolvido pelo(a)
licenciado(a) Carla Maria Graça To Pereira
Dias.....

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

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

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

Lisboa, 12 de Julho de 2013



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Catarina Maria Gravato Pereira Dias

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

Lisboa, julho de 2013

Agradecimentos

Nos dias de hoje, ter o apoio dos familiares e amigos é algo fundamental na vida.

Muitas pessoas acreditam que conseguem fazer tudo sozinhas, e que o fazem melhor que ninguém. No entanto, é impossível viver-se isolado e, mesmo que não se queira admitir, precisamos sempre dos outros, para coisas banais e para ultrapassarmos momentos importantes da nossa vida.

Este relatório de estágio tem um papel importante pois significa a conclusão do mestrado, que exigiu muito trabalho. Ao sermos meticolosos, preocupados, perfeccionistas e rigorosos, preenchemos uma grande fatia do nosso tempo livre, do tempo que gostamos de dedicar àqueles de quem mais gostamos.

Direta ou indiretamente, muitas pessoas participaram para que eu concluísse este relatório e o que interessa é que cada uma perceba o papel que teve neste momento da minha vida.

Podem ter ajudado muito ou pouco, mas o que é importante é que sozinha eu não era capaz de o concluir, ou pelo menos teria tido mais dificuldade.

Esta parte do relatório serve simplesmente para agradecer a todas as pessoas que permitiram que eu chegasse a esta fase da minha vida, que me ajudaram, que estiveram presentes, que me motivaram e incentivaram, que pelo simples facto de eu saber que gostam de mim, me deram determinação para que eu fizesse o melhor de que sou capaz.

Em primeiro lugar agradeço à minha orientadora, Doutora Maria Filomena Caldeira, por me ter aceite como orientanda e me ter dado a oportunidade de trabalhar sob a sua alçada. É, sem dúvida, uma pessoa que admiro e com quem um dia me espero identificar profissionalmente, por toda a sua competência e profissionalismo.

Ao professor Doutor José Maria de Almeida, por toda a sua disponibilidade, compreensão, competência e carinho.

Àqueles professores da Escola Superior de Educação João de Deus que ao longo da minha formação, me transmitiram apoio e carinho, e as todas as educadoras e professoras com quem estagiei.

Não esqueço de maneira nenhuma a minha família e amigos, aqueles que amo e por quem sou amada. À minha mãe, e em especial ao meu padrinho de curso, que tanto

fizeram para que eu tivesse a oportunidade de ter a melhor educação possível. Devo-lhes um especial agradecimento.

A nossa vida é tocada por muitas pessoas. Algumas permanecem no meu coração ocupando, individual e especificamente, um lugar muito especial – a todas estas pessoas um simples, mas muito sentido: **Obrigada!**

Durante a execução deste relatório, tentei ao máximo que este refletisse a pessoa que sou, sentindo que é inteiramente meu, feito das minhas escolhas, e no qual depusitei todo o perfeccionismo que me caracteriza.

Com este trabalho termina uma das fases mais importantes da minha vida. Outras começarão. Em breve começarei a experienciar e a vivenciar profissionalmente o que o futuro me reserva.

Índice

Índice de Quadros.....	XV
Índice de Figuras.....	XVI
Introdução	1
1. Identificação do local de Estágio Profissional.....	3
2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional	3
3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional	4
4. Identificação do grupo de estágio	4
5. Metodologia utilizada	5
6. Pertinência do Estágio Profissional.....	6
7. Cronograma.....	8
Capítulo 1 Relatos Diários.....	9
1.1. Descrição do capítulo	11
1.2. 1. ^a Secção: 3 anos B	11
1.1.1.Caracterização da turma	11
1.1.2.Caracterização do espaço	11
1.1.3.Rotinas	12
1.1.4.Horário da turma	14
1.1.5.Relatos Diários.....	14
1.3. 2. ^a Secção: 4 anos B	34
1.3.1.Caracterização da turma	34
1.3.2.Caracterização do espaço	34
1.3.3.Rotinas	35
1.3.4.Horário da turma	36
1.3.5.Relatos diários	37
1.4. 3. ^a Secção: 5 anos B	51
1.4.1.Caracterização da turma	51
1.4.2.Caracterização do espaço	52
1.4.3.Rotinas	53

1.4.4. Horário da turma	54
1.4.5. Relatos diários	54
1.5. 4. ^a Secção: Semana de estágio intensivo	73
1.5.1. Caracterização da turma	73
1.5.2. Caracterização do espaço	73
1.5.3. Horário da turma	74
1.5.4. Relatos diários	74
1.6. 5. ^a Secção: 2. ^o ano A	81
1.6.1. Caracterização da turma	81
1.6.2. Caracterização do espaço	82
1.6.3. Rotinas	83
1.6.4. Horário da turma	84
1.6.5. Relatos diários	84
1.7. 6. ^a Secção: 1. ^o ano A	104
1.7.1. Caracterização da turma	104
1.7.2. Caracterização do espaço	105
1.7.3. Rotinas	106
1.7.4. Horário da turma	106
1.7.5. Relatos diários	106
1.8. 7. ^a Secção: 4. ^o ano A	127
1.8.1. Caracterização da turma	127
1.8.2. Caracterização do espaço	128
1.8.3. Rotinas	128
1.8.4. Horário da turma	129
1.8.5. Relatos diários	129
1.9. 8. ^a Secção: 3. ^o ano A	154
1.9.1. Caracterização da turma	154
1.9.2. Caracterização do espaço	154
1.9.3. Rotinas	154

1.9.4. Horário da turma	155
1.9.5. Relatos diários	155
Capítulo 2 Planificações.....	179
2.1. Descrição do capítulo	181
2.2. Fundamentação Teórica	181
2.3. Planificações.....	185
2.3.1. Planificação da Área Curricular Disciplinar de Conhecimento do Mundo – Educação Pré-Escolar.....	185
2.3.2. Planificação da Área Curricular Disciplinar de Expressão e Comunicação, do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Educação Pré-Escolar.....	189
2.3.3. Planificação da Área Curricular Disciplinar da Matemática – 1.º Ciclo.....	192
2.3.4. Planificação da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio – 1.º Ciclo...	195
Capítulo 3 Dispositivos de Avaliação.....	199
3.1. Descrição do capítulo	201
3.2. Fundamentação Teórica	201
3.3. Dispositivos de avaliação da Educação Pré-Escolar.....	205
3.3.1. Dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática.....	205
3.3.1.1. Contextualização.....	205
3.3.1.2. Parâmetros e critérios de avaliação	205
3.3.1.2.1. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	206
3.3.1.3. Grelha de avaliação	207
3.3.1.3.1. Descrição da grelha de avaliação.....	208
3.3.1.4. Resultados e gráfico.....	208
3.3.1.4.1. Descrição do gráfico.....	209
3.3.2. Dispositivo de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	209
3.3.2.1. Contextualização.....	209
3.3.2.2. Parâmetros e critérios de avaliação	209
3.3.2.2.1. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	210
3.3.2.3. Grelha de avaliação	211

3.3.2.3.1. Descrição da grelha de avaliação	212
3.3.2.4. Resultados e gráfico	212
3.3.2.4.1. Descrição do gráfico	212
3.4. Dispositivos de avaliação do 1.º Ciclo do Ensino Básico	213
3.4.1. Dispositivo de avaliação da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio	213
3.4.1.1. Contextualização	213
3.4.1.2. Parâmetros e critérios de avaliação	213
3.4.1.2.1. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	214
3.4.1.3. Grelha de avaliação	215
3.4.1.3.1. Descrição da grelha de avaliação	216
3.4.1.4. Resultados e gráfico	216
3.4.1.4.1. Descrição do gráfico	216
3.4.2. Dispositivo de avaliação da Área Curricular Disciplinar de Português	217
3.4.2.1. Contextualização	217
3.4.2.2. Parâmetros e critérios de avaliação	217
3.4.2.2.1. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	218
3.4.2.3. Grelha de avaliação	220
3.4.2.3.1. Descrição da grelha de avaliação	221
3.4.2.4. Resultados e gráfico	221
3.4.2.4.1. Descrição do gráfico	221
Reflexão Final.....	223
1. Considerações finais	225
2. Limitações	227
3. Novas pesquisas	227
Referências bibliográficas.....	229
Anexos.....	240

Índice de Quadros

QUADRO 1 – CRONOGRAMA DO PERÍODO DE ESTÁGIO	8
QUADRO 2 – PLANIFICAÇÃO BASEADA NO MODELO T DE APRENDIZAGEM DE MARTINIANO PÉREZ	184
QUADRO 3 – PLANIFICAÇÃO DA ÁREA CURRICULAR DISCIPLINAR DE CONHECIMENTO DO MUNDO	185
QUADRO 4 – PLANIFICAÇÃO DA ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO, DO DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA.....	189
QUADRO 5 – PLANIFICAÇÃO DA ÁREA CURRICULAR DISCIPLINAR DA MATEMÁTICA.....	192
QUADRO 6 – PLANIFICAÇÃO DA ÁREA CURRICULAR DISCIPLINAR DE ESTUDO DO MEIO	195
QUADRO 7 – ESCALA DE LIKERT (ADAPTADO)	204
QUADRO 8 – PARÂMETROS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO DISPOSITIVO DO DOMÍNIO DA MATEMÁTICA.....	205
QUADRO 9 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DISPOSITIVO DO DOMÍNIO DA MATEMÁTICA	207
QUADRO 10 – PARÂMETROS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO DISPOSITIVO DO DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA.....	210
QUADRO 11 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DISPOSITIVO DO DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA.....	211
QUADRO 12 – PARÂMETROS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO DISPOSITIVO DA ÁREA CURRICULAR DISCIPLINAR DE ESTUDO DO MEIO	213
QUADRO 13 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DISPOSITIVO DA ÁREA CURRICULAR DISCIPLINAR DE ESTUDO DO MEIO	215
QUADRO 14 – PARÂMETROS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO DISPOSITIVO DA ÁREA CURRICULAR DISCIPLINAR DE PORTUGUÊS	217
QUADRO 15 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DISPOSITIVO DA ÁREA CURRICULAR DISCIPLINAR DE PORTUGUÊS	220

Índice de Figuras

FIGURA 1 – <i>ESCOLA DE LISBOA</i>	3
FIGURA 2 – <i>SALA DOS 3 ANOS, GRUPO B</i>	12
FIGURA 3 – <i>SALA DOS 3 ANOS, GRUPO B</i>	12
FIGURA 4 – <i>HORÁRIO DO GRUPO B DOS 3 ANOS</i>	14
FIGURA 5 – <i>MATERIAL UTILIZADO NA AULA PARA A REVISÃO DOS 5 SENTIDOS (DISPOSTO NA PAREDE)</i> ...	29
FIGURA 6 – <i>SALA DO GRUPO B DOS 4 ANOS</i>	35
FIGURA 7 – <i>SALA DO GRUPO B DOS 4 ANOS</i>	35
FIGURA 8 – <i>HORÁRIO DO GRUPO B DOS 4 ANOS</i>	36
FIGURA 9 – <i>MATERIAL UTILIZADO NA AULA SOBRE A ÁRVORE GENEALÓGICA</i>	44
FIGURA 10 – <i>SALA DOS 5 ANOS, GRUPO B</i>	52
FIGURA 11 – <i>HORÁRIO DO GRUPO B DOS 5 ANOS</i>	54
FIGURA 12 – <i>DISPOSIÇÃO NO QUADRO DO MATERIAL PARA A AULA DO DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA</i>	63
FIGURA 13 – <i>SALA DO 2.º ANO DA ESCOLA DE TOMAR</i>	73
FIGURA 14 – <i>HORÁRIO DA TURMA DO 2.º ANO, ESCOLA DE TOMAR</i>	74
FIGURA 15 – <i>ALUNO A REALIZAR O EXERCÍCIO</i>	79
FIGURA 16 – <i>EXEMPLO DO EXERCÍCIO PROPOSTO</i>	79
FIGURA 17 – <i>SALA DO 2.º ANO A</i>	83
FIGURA 18 – <i>SALA DO 2.º ANO A</i>	83
FIGURA 19 – <i>HORÁRIO DO 2.º ANO A</i>	84
FIGURA 20 – <i>SALA DO 1.º ANO A</i>	105
FIGURA 21 – <i>HORÁRIO DO 1.º ANO A</i>	106
FIGURA 22 – <i>SALA DO 4.º ANO A</i>	130
FIGURA 23 – <i>SALA DO 4.º ANO A</i>	128
FIGURA 24 – <i>HORÁRIO DA TURMA DO 4.º ANO A</i>	129
FIGURA 25 – <i>SALA DO 3.º ANO A</i>	154
FIGURA 26 – <i>HORÁRIO DA TURMA DO 3.º ANO A</i>	155
FIGURA 27 – <i>GRÁFICO DE AVALIAÇÃO DO DISPOSITIVO DO DOMÍNIO DA MATEMÁTICA</i>	208

FIGURA 28 – GRÁFICO DE AVALIAÇÃO DO DISPOSITIVO DO DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA	2126
FIGURA 29 – GRÁFICO DE AVALIAÇÃO DO DISPOSITIVO DA ÁREA CURRICULAR DISCIPLINAR DE ESTUDO DO MEIO	2160
FIGURA 30 – GRÁFICO DE AVALIAÇÃO DO DISPOSITIVO DA ÁREA CURRICULAR DISCIPLINAR DE PORTUGUÊS	2215

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação João de Deus.

1. Identificação do local de Estágio Profissional

O Estágio Profissional do ano letivo de 2011/2012 e de 2012/2013 foi realizado numa escola que está situada no centro de Lisboa, que se mostra na figura 1.

O local considerado é bastante movimentado e com comércio variado: escolas, bancos, cafés, restaurantes, farmácia, lojas de pequeno comércio e hipermercado.

Ao nível organizacional, esta escola é composta por quinze salas: uma é de professores, outra de multiusos, uma de informática, e as restantes doze são de aulas. Tem um ginásio, um salão, uma biblioteca, uma secretaria, um gabinete de direção, um refeitório, uma cozinha, diversas casas de banho para crianças e adultos, quatro salas de arrumos e dois espaços exteriores.

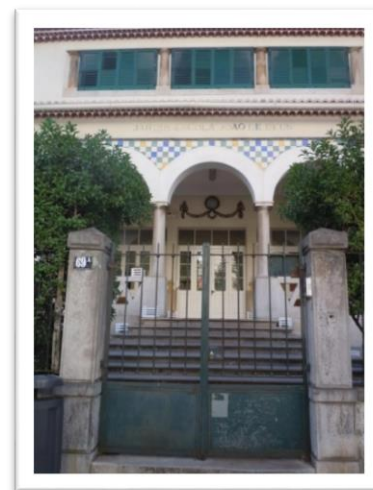


Figura 1 – Escola de Lisboa

Esta escola de Lisboa abrange as valências de Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os alunos que a frequentam têm idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos de idade, e estão distribuídos por faixa etária (com duas salas para cada uma).

2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

O presente Relatório de Estágio Profissional é composto por uma introdução, três capítulos e a reflexão final.

Na introdução podemos encontrar a caracterização do local de estágio, a descrição da estrutura do relatório e a importância do mesmo, a identificação do grupo de estágio, a metodologia que foi utilizada, a pertinência do Estágio Profissional, assim como o respetivo cronograma deste Relatório de Estágio Profissional.

De seguida encontra-se o Capítulo 1. Este tem a caracterização das turmas nas quais estagiei ao longo deste Estágio Profissional, assim como as rotinas diárias, as quais se encontram descritas com as devidas inferências e fundamentações teóricas.

No Capítulo 2 apresento as planificações das aulas que lecionei com as estratégias das mesmas fundamentadas cientificamente.

O Capítulo 3 corresponde aos dispositivos de avaliação realizados ao longo do estágio profissional das seguintes Áreas Curriculares Disciplinares: Conhecimento do Mundo; Expressão e Comunicação (no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática) e Estudo do Meio, seguidos da importância da avaliação e a respetiva fundamentação.

Por fim, surge a Reflexão Final. Tal como o nome indica, é onde faço a reflexão do estágio profissional que realizei, as minhas limitações e as novas pesquisas que tenciono fazer.

3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional

Em primeiro lugar, este Relatório de Estágio Profissional é importante porque é um requisito fundamental para a conclusão do Mestrado que frequento, e para que desse modo me seja possível exercer a profissão de docente (educadora de infância ou professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Com a realização deste trabalho, podemos desenvolver diversas técnicas ao nível da investigação, realizar diferentes leituras, desenvolvendo a nossa capacidade de sintetização, entre outras capacidades.

As práticas e as metodologias que utilizei para a realização deste relatório poderão ser aplicadas no futuro, numa determinada situação que possa surgir.

Não se pode partir do princípio que este relatório, e tudo nele envolvido, acaba no momento em que se conclui o Mestrado, pois as nossas capacidades e destrezas continuarão a desenvolver-se, assim como as aprendizagens.

4. Identificação do grupo de estágio

O meu grupo de estágio, inicialmente, era composto pela colega RC, JL e por mim.

A RC foi a minha única colega de estágio durante toda a nossa Licenciatura.

No Mestrado, foi acrescentado ao nosso grupo de estágio um novo elemento, a JL. Esta veio da Escola Superior de Educação de Coimbra (apenas para fazer o Mestrado).

Em fevereiro, a minha colega RC decidiu mudar de Mestrado e, por isso, abandonou o nosso grupo de estágio ficando apenas a colega JL e eu.

No início do 2.º semestre, a minha colega de estágio e eu fomos colocadas numa sala, a do 2.º ano A, com as alunas de mestrado PS e NR, passando a um grupo de 4 estagiárias. A meio do semestre a minha colega de estágio JL desistiu do curso e, quando fui para o 1.º ano A, realizei o estágio sozinha.

Por fim, o 3.º e último semestre foi realizado com a minha colega de estágio SB.

5. Metodologia utilizada

Na realização deste relatório de estágio profissional, os principais instrumentos que utilizei para fazer a recolha de dados foram a observação e a análise documental, o que se baseia numa investigação qualitativa. Para a sua elaboração, regi-me segundo as normas da APA (American Psychological Association) e pelo Novo Acordo Ortográfico.

A investigação qualitativa fornece informações sobre o ensino e a aprendizagem através da observação direta. Como principais características dos observadores, Bogdan e Blikem (1994, p.48) referem que são frequentadores dos locais de estudo pois valorizam o contexto da informação, compreendendo que as ações podem ser melhor entendidas se observadas no seu ambiente natural.

A observação foi um dos principais instrumentos de recolha de dados. Grande parte deste relatório assenta sobre as práticas observadas em sala de aula que, uma vez descritas neste relatório, são posteriormente fundamentadas.

De acordo com Alarcão e Roldão (2008, p. 45), o processo de observação não implica apenas a constatação do que está a acontecer, mas, também, colocar questões e compreender o que nos rodeia. Este tipo de observação implica um registo diário dos acontecimentos, das práticas, das estratégias, das ações dos alunos e professores, de tudo o que observamos no contexto do estágio e daquilo que consideramos ser relevante registar.

Segundo Deshaides (1992), estamos perante uma observação direta (a utilizada neste relatório) “(...) quando se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das ações, das realidades físicas (...) do que se passa ou existe num dado momento numa dada situação” (p. 296).

No que diz respeito à análise documental, que está relacionada com os documentos a que acedi (nomeadamente a caracterização da turma, os horários, as propostas de trabalho...), Flores (1994, referido por Calado & Ferreira, 2005) afirma que “num contexto de investigação educacional, (...) os documentos são fontes de dados (...) e a sua análise implica um conjunto de transformações (...) com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação” (p.3).

A análise documental permite o complemento das informações obtidas através da observação direta, dá-nos informações necessárias para a execução deste relatório. É constituída por duas fases: a primeira diz respeito à recolha dos documentos e a segunda refere-se à análise dos mesmos (Calado & Ferreira, 2005, p.3).

Os documentos representam fontes para o investigador que, após a sua análise, lhes atribui significados em relação ao problema de investigação.

6. Pertinência do Estágio Profissional

A Prática Profissional que realizamos é, sem dúvida, uma mais-valia para nós enquanto futuros profissionais, pois permite aprender a ensinar. A Escola Superior de Educação João de Deus privilegia bastante a Prática Profissional e o estágio que realizamos ao longo do curso.

Com uma carga horária de 12 horas semanais, distribuídas igualmente por três períodos da manhã, representa uma percentagem relevante da nossa semana de trabalho.

Segundo Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares (1997), este tipo de formação académica tem de ter uma componente prática e outra reflexiva:

Esta componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto como o terreno da prática profissional e facultar experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos e proporcionam o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção. (p. 8)

O estágio permite-nos ter contacto com algumas das realidades educativas que vivenciaremos uma vez terminado o curso. Permite-nos crescer enquanto futuros docentes, aplicar os nossos conhecimentos, colocar em prática diversas metodologias, verificar quais destas são adequadas ou não, fazendo com que, muitas das vezes, tenhamos de alterar a maneira como atuamos perante as crianças. Tudo isto também nos enriquece, permitindo alargar os nossos horizontes enquanto pessoas e/ou profissionais.

Para Alonso e Roldão (2005):

(...) é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade (...) de se confrontar com o real, de reflectir sobre essa realidade, de comunicar experiências e, sobretudo, saber que a aprendizagem de um professor nunca termina. (p.36)

A prática é orientada e avaliada por professoras supervisoras da Prática Profissional. Estas professoras são experientes e responsáveis pela orientação, fomentando o nosso desenvolvimento e crescimento enquanto futuros docentes. A reflexão da Prática Profissional através de diferentes reuniões permite o espírito crítico. A prática é facilitadora de várias aprendizagens "(...) que contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos, através de implementação de estratégias supervisivas promotoras de reflexão e espírito crítico (...)" (Formosinho, 2001, p.32). Às "estratégias supervisivas" referidas pelo autor podemos associar as nossas aulas, que as professoras supervisoras da Prática Profissional assistem. Ao

longo do nosso curso, foram diversas as aulas que demos e, conforme o tempo ia passando, também o grau de exigência ia aumentando.

Subsequente a cada aula há sempre um momento de reflexão, reuniões de Prática Profissional, em que recebemos o *feedback* por parte das professoras e percebemos o que correu bem dessa aula, ou que aspetos temos de aperfeiçoar e modificar. Apesar de nem todas as nossas aulas serem supervisionadas por estas professoras temos sempre as professoras titulares do grupo que também nos direcionam e avaliam.

Cabe-nos fazer uma reflexão sobre as nossas práticas e desenvolver o nosso espírito crítico.

7. Cronograma

No quadro 1 está presente o cronograma do período de estágio da Prática Profissional.

Quadro 1 – Cronograma do período de estágio

Secção	Sala do estágio e educador/professor cooperante	Período de observação	Local do estágio
1. ^a	3 anos B	27 de setembro a 4 de novembro (2011)	Escola de Lisboa
2. ^a	4 anos B	7 de novembro a 13 de dezembro (2011)	Escola de Lisboa
3. ^a	5 anos B	2 de janeiro a 10 de fevereiro (2012)	Escola de Lisboa
4. ^a	2.º Ano	27 de fevereiro a 2 de março (2012)	Escola de Tomar
5. ^a	2.º Ano A	5 de março a 27 de abril (2012)	Escola de Lisboa
6. ^a	1.º Ano A	30 de abril a 22 de junho (2012)	Escola de Lisboa
7. ^a	4.º Ano A	25 de outubro a 16 de novembro (2012)	Escola de Lisboa
8. ^a	3.º Ano A	19 de novembro (2012) a 25 de janeiro (2013)	Escola de Lisboa

Capítulo 1

Relatos Diários

1.1. Descrição do capítulo

Este primeiro capítulo diz respeito aos relatos diários, às práticas observadas em sala de aula durante todo o período do estágio da Prática Profissional. Para que haja uma maior organização, este capítulo encontra-se dividido por secções, em que cada uma destas representa um momento de estágio passado com um grupo, uma turma (são 8 secções: a primeira diz respeito ao momento passado com os 3 anos, a segunda com os 4 anos, e as restantes, respetivamente, com os 5 anos, com o 2.º ano da escola em Tomar – a semana de estágio intensiva, com o 2.º Ano A, o 1.º ano A, com o 4.º ano A e por último com o 3.º ano A).

1.2. 1.ª Secção: 3 anos B

Período de estágio: 27 de setembro a 4 de novembro

Faixa etária dos alunos: 3 anos

Educadora: PC

1.1.1. Caracterização da turma

Segundo os apontamentos fornecidos pela professora foi-me possível obter a caracterização do grupo.

O grupo dos 3 anos B é composto por 28 crianças, em que 12 são do género masculino e 16 do género feminino.

Em setembro entrou uma criança com 2 anos e 9 meses.

Algumas crianças apresentam dificuldades ao nível da: linguagem, socialização e nas mudanças de rotina. Por vezes, demonstram dificuldades na perceção das tarefas a desempenhar, assim como em todas as rotinas diárias da sala de aula, e da escola. A maioria revela pouca autonomia e uma grande dependência do adulto nas idas à casa de banho, na refeição, em vestir, em despir e outras. Não foi detetado no grupo nenhum caso de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

1.1.2. Caracterização do espaço

A sala deste grupo fica no piso térreo da escola, sendo uma sala adjacente à dos 3 anos A, ou seja, para que se possa aceder a esta sala temos de atravessar toda a sala da turma A.

No entanto, é na sala do grupo B que se encontra a casa de banho que ambos os grupos utilizam.

A sala é bastante ampla e composta por duas zonas distintas: um lado espaçoso no qual as crianças se costumam sentar no chão a brincar, a ouvir uma história, entre outras atividades, e o lado do fundo da sala onde se encontram as mesas onde estas trabalham (constituída por 6 mesas hexagonais). Nas figuras 2 e 3 mostram-se algumas partes da sala de aula.

Nos locais das paredes onde não se encontra uma janela, a educadora coloca trabalhos que remetem a conhecimentos que já foram lecionados em sala de aula.



Figura 2 – Sala dos 3 anos, grupo B



Figura 3 – Sala dos 3 anos, grupo B

1.1.3. Rotinas

As rotinas são uma forma de estruturar a cabeça das crianças e permitem que conheçam o que acontece no seu dia a dia, permitindo-lhes desenvolver sentimentos de estabilidade e segurança.

Como nos diz Zabalza (1998), “(...) as rotinas actuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, (...) o quotidiano passa então a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia” (p.58).

Neste caso, as rotinas correspondem ao acolhimento, à higiene, ao recreio, assim como ao almoço, ao lanche, à sesta e às diferentes atividades que realizam.

O acolhimento é realizado ao início do dia, até às 9:20h, seja no recreio ou no salão. Das 9h em diante as crianças reúnem-se em roda, organizadas por ano/faixa etária, onde cantam músicas tradicionais, terminando sempre a cantar o Hino João de Deus.

A importância de um bom acolhimento à criança é reforçada por Cordeiro (2012) que afirma que o acolhimento é “(...) o primeiro contacto do dia entre as crianças e o

educador, como tal é fundamental que o ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras e pela sua escola" (p. 371).

A higiene é algo que está presente em todo o dia da criança: lavar as mãos antes e depois das refeições, e após utilizar a casa de banho, limpar a boca depois de comer, entre outros.

Segundo Huntly (1982), "a pouco e pouco a criança vai aprendendo a lavar-se, a vestir-se, sendo ensinada a conhecer todas as peças da sua higiene e a arrumá-las no seu próprio lugar" (p.228). Fomentar nas crianças a necessidade de uma boa higiene pessoal é fundamental no seu crescimento enquanto indivíduo. Este processo pode ser gradual e varia de criança para criança, mas é algo que, apesar de não fazer parte do horário fornecido pela professora, não deixa de ter a sua importância.

Para Torrescasana (1989), "a saúde da criança depende basicamente da nutrição e da higiene que reine na sua vida diária" (p.123), "a limpeza do corpo é um dos pilares fundamentais para a manutenção da saúde da criança" (p.126).

No que diz respeito ao recreio, realizado sensivelmente a meio da manhã, podemos dizer que é um momento de descontração para a criança, onde esta liberta as energias, socializando livremente com as outras crianças. É o momento pelo qual anseiam. Quando as condições atmosféricas o permitem, é realizado ao ar livre, no recreio.

Cordeiro (2012) afirma que esses momentos são importantes, pois permitem a "brincadeira livre, imaginação, correria, possibilidade de fazer movimentos que estimulam a motricidade larga sem andar aos encontros aos móveis, contacto com a natureza, e estabelecimento e reforço das amizades (mesmo que passe por um «já não sou teu amigo»)" (p.374).

Para Huntly (1982), "as crianças, quando brincam, podem já mostrar a sua individualidade, observação e imaginação" (p.229).

Ao nível da alimentação, o lanche é realizado a meio da manhã (por norma pão com manteiga, bolachas ou fruta, alternadamente). No final da manhã têm o almoço. Tal como a higiene, estes momentos de refeição também são importantes para desenvolver a autonomia da criança, por isso devemos motivá-la a comer sozinha, mesmo que no final seja preciso dar algum auxílio. Torrescasana (1989) afirma que "por volta dos três anos a criança quer e deve comer sozinha" (p.155).

Nesta faixa etária, depois do almoço, ainda temos um período de sesta.

Huntly (1982) refere que "todas as crianças devem ter um tempo de descanso durante o dia. As camas, uma para cada criança, serão baixas e do tamanho conveniente

para a sua estatura e com um cobertor individual” (p.229). No momento de sesta cada criança regressa à sala, que se encontra propícia a que descansem (pouca luminosidade), em que cada criança tem a sua cama, os seus lençóis e cobertores (que os pais mandam para a escola) e alguns dos seus objetos pessoais ou de “transição”.

Para Cordeiro (2012):

os objectos de transição (...) são importantes neste momento do adormecer, em que acontece, com mais ênfase, a lembrança dos pais e da casa. O que é bom para ajudar a criar um elo entre os dois universos, mas de modo tranquilo e securizante. (p.374)

Estes ditos objetos de transição são muitas vezes uma chupeta, um determinado peluche, uma almofada, um qualquer objeto sem o qual as crianças não ficam descansadas e sem o qual não querem dormir.

A existência destes objetos verifica-se muito nesta faixa etária mas, no entanto, posso dizer que nem todas as crianças tinham um, pois muitas delas já não necessitavam deste elemento que lhes transmite conforto.

1.1.4. Horário da turma

Na figura 4 está presente o horário do grupo dos 3 anos.

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9.00	Acolhimento, Canções de Roda e Higiene				
9.30-10.00	Act. Desenvol. Verbal	Iniciação Matemática	Conhecimento Mundo	Estimulação à leitura	Estimulação à leitura
10.00-10.30	RECREIO	Desenho	RECREIO	Informática/Biblioteca	Iniciação à Matemática
10.30-11.00	Grafismos	RECREIO	Educação Física		RECREIO
11.00-11.30	Estimulação à Leitura	Trabalho de Grupo	Educação Musical	RECREIO	Educação Física
11.30-12.00	Desenho	Cantinhos	Grafismos	Iniciação à Matemática	Recorte e Colagem
12.00	ALMOÇO				
13.00	SESTA				
15.00-15.30	Iniciação Matemática	Picotagem	Picotagem	Pintura	Modelagem/barro
15.30-16.00	Recorte e Colagem	Pintura	Desenho	Desenho	Cantinhos
16.00-16.30	Cantinhos	Jogos	Cantinhos	Jogos	Jogos
16.30	LANCHE				
17.00	SAÍDA				

Figura 4 – Horário do grupo B dos 3 anos

O horário de Prática Profissional é das 9h às 13h, todas as segundas, terças e sextas-feiras, durante o semestre.

1.1.5. Relatos Diários

27 de setembro

Este dia corresponde ao primeiro dia de estágio do 1.º semestre. Começou com uma reunião com a diretora da escola, com o intuito de nos a dar as boas vindas, confirmar os grupos de estágio, as datas em que estaríamos em cada sala, e também informar sobre as novas professoras desta escola.

Na sala dos 3 anos estavam, nesse dia, os dois grupos reunidos na sala do grupo B, onde a educadora desta mesma sala estava a acabar de contar uma história a ambas.

Após irem para as suas salas, a educadora do grupo B, na qual iríamos estagiar, distribuiu as crianças pelos respetivos lugares e deu uma aula com o material blocos lógicos, fazendo referência às peças de forma circular e cores: amarelo, vermelho e azul.

Conforme a educadora foi dando a aula, obtivemos a informação dos conteúdos que tinha desenvolvido com as crianças e os conhecimentos/conceitos que já dispunham: pequeno, grande, perto, longe, ao lado, fora, dentro, em cima, transparente, opaco e translúcido, com a utilização do material 1.º Dom de *Froebel*.

Depois de algumas questões, a educadora deixou que as crianças brincassem livremente com os blocos lógicos. Posteriormente, comeram o lanche da manhã e depois foram para o recreio. Quando regressaram do recreio, a educadora distribuiu uma proposta de trabalho. Ao terminarem, foram à casa de banho. Depois foi-lhes colocado os babetes ao pescoço e eles sentaram-se no chão vendo um DVD e à espera que o almoço ficasse pronto. Fizeram a higiene e, após o almoço, foram novamente à casa de banho e, de seguida, foram deitar-se para dormir a sesta.

Inferências e Fundamentação Teórica

Neste primeiro dia de estágio, assistimos a uma aula do material blocos lógicos dada pela educadora. Conseguimos verificar que a educadora ainda não tinha explorado muito esse material pois, nesta fase, apenas tinha referido os atributos tamanho e cor. Em particular, neste dia, fez referência apenas à figura geométrica: círculo.

Ao observar a reação das crianças ao material verificámos que este lhes desperta muita curiosidade e interesse. Pelo material em si, a cor e as características de cada peça, a sua utilização é muito importante para que se consiga uma aprendizagem adequada.

Este material é capaz de desenvolver variadas competências e capacidades na criança como: “(...) localização espaço-temporal, classificação, (...) desenvolvimento do raciocínio lógico, contagens, (...) reconhecimento de formas, coordenação motora, (...) concentração”, entre muitas outras importantes no seu desenvolvimento (Caldeira, 2009, p.368).

É de salientar a importância que se pode atribuir ao explorar livremente o material que colocamos em frente à criança. Neste caso, a educadora fez isso mesmo, permitindo que as crianças brincassem livremente após ter dado a sua aula. Isto é reforçado por Caldeira (2009), quando afirma que “as crianças devem explorar livremente, brincar, construir torres, formar figuras, tentar pequenas organizações” (p.370). Deste modo estamos também a permitir às crianças explorar o material e descobrir as suas potencialidades educativas.

30 de setembro

As crianças começaram o dia reunindo-se no recreio. Antes de se distribuírem pelas salas, fizeram uma roda e cantaram juntas diversas canções.

As educadoras dos 3 anos juntaram os dois grupos, na sala do grupo B, onde lhes contaram uma história (*Pedro e os bombons*). Terminada a mesma, mandaram as crianças à casa de banho e de seguida foram para as respetivas salas.

Sentados nas mesas, a educadora deu aula com os blocos lógicos falando dos atributos cor, forma e tamanho, e fez referência à peça circular.

Após esta aula, a educadora deu pedaços de papel amarelo a cada criança. Elas rasgaram e colaram no tronco do robô dado. Nesta proposta de trabalho, as crianças tinham pintado os membros do mesmo utilizando lápis de cor.

Ao estar realizada a proposta de trabalho, a educadora juntou as crianças numa roda e cantou algumas canções com elas. De seguida, pediu-lhes que se sentassem no chão e folhearam alguns livros.

Perto das 11h, as crianças foram para a aula de Expressão Motora, com a educadora LS, e no fim da aula, já na sala, a educadora PC contou-lhes uma história.

Inferências e Fundamentação Teórica

Neste dia saliento a importância da tarefa que a educadora propôs às crianças de manusearem alguns livros.

Em conversa com a educadora, percebi a importância que a mesma dá a essa atividade, de modo a que as crianças entrem em contato com os livros, para que desta forma se estimule o seu gosto pela leitura.

Suportando esta mesma ideia surge Marques (1988), referindo que:

(...) quanto mais cedo e mais frequentemente as crianças contactam com os livros de histórias, tanto maior é o seu gosto pela leitura. (...) a leitura de livros

pelos pais, avós, irmãos mais velhos e professores pode melhorar a aprendizagem da leitura. (p.52)

Este dia foi importante pois, não só a educadora leu uma história às crianças, como também permitiu que interagissem com os livros, desenvolvendo hábitos de leitura.

Para Magalhães (2008), “(...) o Educador precisa induzir hábitos de leitura, pondo o aluno, quotidianamente, em contacto com o livro e com outros suportes” (p.62).

A educadora pretende praticar isso mesmo, estimulando as crianças para o gosto pela leitura, pois frequentemente ouvem histórias e manuseiam livros.

03 de outubro

Ao início da manhã, as crianças começaram por fazer uma roda no recreio cantando todas juntas.

Depois do recreio foram à casa de banho e, mais tarde, sentaram-se no chão, numa roda, onde a professora os questionou sobre o seu fim-de-semana.

Após algum tempo sentaram-se nas cadeiras para poderem realizar uma proposta de trabalho – uma composição orientada com materiais diversos – composta por duas fases: na primeira amachucavam um pedaço de papel azul que depois abriam e colavam na folha; numa segunda fase colavam em cima do papel azul duas folhas cor de laranja (papel cortado em forma de folha de árvore), em que uma era maior que a outra.

Terminada a 1.^a fase da proposta de trabalho, as crianças sentaram-se no chão, em roda, enquanto a professora dava uma aula com o 1.º Dom de *Froebel*, utilizando a bola amarela. Foi chamando uma de cada vez e pediu para que, em relação à caixa do 1.º Dom, pusesse a bola: em cima, em baixo, dentro, fora, ao lado, ou por baixo. A educadora pediu a uma criança que memorizasse a posição em que a bola estava em relação à caixa, tapou-lhe os olhos e, alterando de seguida a posição da mesma (uma vez destapados os olhos), solicitou-lhe a observação dessa mudança – Jogo do Quim visual.

Mais tarde, a educadora contou a história *Pedro no parque* e, após a mesma, regressaram aos seus lugares onde realizaram a 2.^a fase da proposta de trabalho que tinham começado anteriormente. Depois foram ao recreio.

Inferências e Fundamentação Teórica

O 1.º Dom de *Froebel* (material que a educadora explorou neste dia de estágio) apresenta interesse pedagógico pois, tal como afirma Caldeira (2009, pp.243-244), permite a aprendizagem das cores, a lateralização, o desenvolvimento verbal, jogos de memória,

desenvolvendo diversas capacidades e destrezas nas crianças: distinção de cores, diferenciação de formas, desenvolvimento dos sentidos do tato, visão, audição, equilíbrio, desenvolvimento da memória e da criatividade. Verificamos a importância de o utilizar em sala de aula e de ser explorado com as crianças de 3 anos.

Sobre o Jogo do Quim Visual, Caldeira (2009) refere como proceder:

(...) posiciona-se a caixa na vertical e coloca-se 2 bolas em cima (...) e outras duas bolas, uma em cada lado da caixa. Pede-se às crianças que tapem os olhos enquanto se altera a posição das bolas (...). Quando as crianças destapam os olhos, pede-se a uma delas que identifique a diferença, fazendo-a relacionar espacialmente a troca. (p.245)

A educadora escolheu apenas uma criança para tapar os olhos enquanto o restante grupo, sentado em 'U', observava. Com esta variante do jogo é possível verificar também se as crianças respeitam o colega, pois um dos objetivos é respeitarem as regras e responderem quando solicitados.

04 de outubro

Como em todos os outros dias, este começou com as habituais rotinas: fazerem uma roda, no recreio. Quando foram para a sala, com os dois grupos reunidos, as educadoras contaram às crianças a história *O Rato do Campo e o Rato da Cidade*.

Terminada a história, as crianças foram à casa de banho e distribuíram-se pelas respetivas salas. Enquanto a educadora se preparava para começar a aula que tinha planeado, a diretora da escola chegou à sala com uma criança nova e os respetivos pais.

Enquanto a educadora PC falava com os pais e lhes dava as boas vindas, eu realizei com as crianças vários jogos, para que ela pudesse falar com os pais.

Posteriormente, a educadora pediu às crianças que se sentassem e deu-lhes uma proposta de trabalho em que tinham de desenhar um sol: começaram pelo desenho da circunferência e dos raios.

Concluída a proposta de trabalho, as crianças foram ao recreio, onde estiveram durante algum tempo a brincar livremente. Os pais da nova criança acabaram a visita e as crianças regressaram à sala de aula onde a educadora lhes contou novamente uma história: *Rato Renato diz mentiras*.

Quando as crianças estavam sentadas nas cadeiras, a educadora pediu ajuda às 3 alunas estagiárias que estavam na sala e distribuiu pedaços de papel coloridos para que pudessem recortar utilizando a tesoura. No fim de recortarem, e com o auxílio de uns peixes de madeira, a educadora deslocou-se de mesa em mesa e fez o registo das contagens, para cada criança.

Perto da hora do almoço, as crianças foram à casa de banho e pusemos-lhes os babetes. Depois, sentaram-se no chão a ver um filme do *Noddy*.

Inferências e Fundamentação Teórica

Na minha opinião, este dia foi importante pois permitiu que eu verificasse como a educadora fez a integração da nova criança, a relação que teve com os pais e a maneira como interagiu com estes.

O nosso estágio, apesar de ser no início do ano letivo, não permite verificar a primeira etapa de uma educadora e professora, e como é que estabelece relações com as crianças, conhecendo-os pela primeira vez.

A situação da entrada de uma nova criança a meio da manhã foi inesperada. Pela primeira vez, tive um contato mais próximo com as crianças, visto que, enquanto a educadora estava ocupada, estes seguiram as minhas indicações e foi nesta altura que orientei a aula e realizei com eles um jogo. Isso foi importante tanto para mim como para as crianças.

Tal como Groos (1941) afirma:

(...) o jogo, que aparentemente não tem qualquer objectivo, deve ter um significado mais profundo. Para nos convencermos disso, basta que o observemos na criança, que ainda não conhece o que é trabalho. Enquanto a educação não intervém, a existência da criança é preenchida principalmente por actividades lúdicas. (p.7)

Algumas pessoas acreditam que o jogo não passa de uma mera brincadeira e que é incapaz de desenvolver conceitos, capacidades e destrezas nas crianças, mas como Groos (1941) refere, a brincadeira, a atividade lúdica, faz parte do ser humano e da criança.

As crianças vão para a escola para aprenderem, mas é importante lembrar que apesar de serem alunos são crianças que precisam de momentos de concentração quando a educadora ou professora lhes está a transmitir um conceito novo.

7 de outubro

Ao contrário dos dias anteriores, as crianças fizeram a roda dentro da escola, no salão, onde as educadoras dos 4 anos estão com os meninos. As educadoras de ambos os grupos dos 3 anos pediram-nos que nos juntássemos e às sextas-feiras realizássemos uma dramatização para as crianças. Nesse mesmo dia, dramatizamos a história *A Carochinha*.

Terminada a nossa dramatização, as crianças foram à casa de banho e, de seguida, sentaram-se nas mesas de modo a realizarem uma proposta de trabalho. A educadora deu

a noção de cheio e de vazio e de seguida solicitou-lhes que pintassem na folha o vaso quase vazio.

Mais tarde, a educadora levou as crianças ao recreio onde tentou que não se dispersassem e fizessem uma roda para que ela lhes ensinasse, pela primeira vez, o jogo do lencinho.

Na sala, as crianças iam ter aula de Expressão Motora com a educadora LS. Por isso mesmo, a educadora PC sentou as crianças no chão e ensinou-lhes a desapertarem e apertarem o bibe uns aos outros. Esta aprendizagem permite que as crianças sejam capazes de se ajudarem uns aos outros.

No fim da aula com a educadora LS, a educadora PC deu às crianças uma proposta de trabalho em que teriam de fazer a picotagem de linhas retas.

Inferências e Fundamentação Teórica

Este grupo tem aula de Expressão Motora à quarta e sexta-feira com a educadora LS. Verificámos que é um momento pelo qual as crianças anseiam, uma vez que todos precisam de vir equipados com o fato de treino.

Para Huntly (1982), “a educação física e os jogos, ou no ginásio ou ao ar livre, desenvolvem na criança não só as aptidões físicas e mentais, como o espírito de equipa” (p. 233).

Tal como podemos verificar, a educação física não é apenas importante para o seu desenvolvimento motor, como também para as aptidões mentais de cada um.

Quando se pensa nas crianças em idade pré-escolar é importante pensar em todas as capacidades e destrezas que temos de desenvolver e por à disposição da mesma. Considero importante nesta idade que se desenvolva na criança a motricidade, com diferentes atividades.

Segundo Martinez, Garcia e Montoro (1992), “para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem da criança, são muito importantes as seguintes faculdades de percepção visual: a) Coordenação óculo-motora; b) Percepção figura-fundo; c) Constância perceptiva; d) Percepção da posição no espaço; e) Percepção das relações espaciais” (p.33). Consegui observar duas atividades que considero importantes para o desenvolvimento da coordenação oculomotora: a picotagem e as crianças apertarem e desapertarem os bibes uns aos outros. Os mesmos autores referem como atividades de desenvolvimento da coordenação oculomotora: “recortes, colagem, jogos de encaixar figuras, contornos (...) picotagem” (pp.34-36).

10 de outubro

Após as rotinas normais, as educadoras conversaram com as crianças sobre o fim-de-semana, perguntando-lhes o que tinham feito. Depois de alguns minutos as crianças foram à casa de banho e distribuíram-se pelas suas salas.

Sentados nas cadeiras a educadora fez com as crianças um ditado gráfico, explicando-o, pois nunca tinham feito nenhum. Terminado o ditado, as crianças sentaram-se no chão onde a educadora lhes leu uma história – *A Ursa Luca*.

No fim da história as crianças comeram o lanche do meio da manhã (o pão) e depois a educadora prosseguiu com uma aula utilizando o 1.º Dom de *Froebel* (bolas amarela e vermelha).

Depois de terem ido ao recreio, a educadora quis fazer com as crianças uma proposta de trabalho relacionada com a aula do 1.º Dom que tinha dado mas, visto não ter os materiais necessários para o efeito, a proposta de trabalho ficou por realizar. As minhas colegas de estágio e eu estivemos a organizar os dossiês de trabalho as crianças, enquanto estes viam um filme até ser hora do almoço.

Inferências e Fundamentação Teórica

No estágio na Educação Pré-escolar, um dos momentos que considero mais importantes acontece por norma ao início da semana, em que as educadoras ‘tiram’ o início da manhã para que as crianças tenham a oportunidade de lhes contar as suas experiências do fim-de-semana.

Este aspeto vai ao encontro do que defende Cordeiro (2012):

as crianças reúnem-se no tapete, com a educadora, e aproveita-se o momento, que tem lugar ao início da manhã, para dar uma oportunidade de contar as novidades (e desde a véspera há sempre muita conversa a pôr em dia) e de desenvolver a memorização. Para além disso, as crianças aprendem a saber ouvir, a esperar pela sua vez e a estar com atenção, concentração, e tranquilidade. Desenvolve-se o sentido do respeito pelos outros e valoriza-se a linguagem e a relação afectiva, bem como a observação. (p.371)

Cordeiro faz referência a este momento como sendo realizado todas as manhãs, e no Jardim-Escola, observamos que isto acontece com mais frequência à segunda-feira quando se fala no fim-de-semana. Algumas vezes, as crianças acabam por contar as suas aventuras do dia anterior de forma espontânea (a desvantagem nisto é que apenas as crianças mais extrovertidas e sociáveis o fazem).

Ao contrário do que se pode pensar, ser educadora não é tomar conta das crianças e pô-las a brincar o dia todo, é preciso ter o dia programado em que cada atividade tem objetivos educativos. Para acrescentar, Cordeiro (2012) refere que “é, aliás, muito

importante que as educadoras programem o dia em função dos vários momentos anímicos das crianças – excitação, calma, grupo, individual, etc” (p.371).

Pelo que observei da educadora, esta tinha as atividades para as crianças cuidadosamente programadas tendo em atenção os objetivos educativos para cada uma e os “*momentos anímicos*” das crianças. No entanto, tendo em conta o imprevisto com o material, a educadora adiou a atividade e propôs outras.

11 de outubro

A educadora começou por mandar as crianças à casa de banho e fez uma pequena introdução às aulas que eu iria lecionar durante a manhã. Tinha como temas principais: a visão e o tato. Como as crianças nunca tinham assistido a nenhuma intervenção nossa (de estagiárias), a educadora começou por lhes explicar o que iria acontecer.

Quando estavam sentados no chão contei-lhes uma história – *O menino que não queria usar óculos*. Mostrei a capa e comecei por questionar sobre o que viam, introduzindo o tema – a visão.

No fim da história, tinha uma caixa com diversos objetos e as crianças tinham de adivinhar, apenas pelo toque, quais eram, uma vez que a criança que chamava para revelar o objeto teria de estar com os olhos tapados.

Descobertos todos os objetos, realizei com as crianças um jogo que consistiu no seguinte: com duas bolas, uma em cada mão (uma verde e outra cor de laranja), estabeleci com as crianças o que significaria cada uma destas (com a verde bateriam palmas, com a cor de laranja teriam de levantar os braços bem alto, no caso de mostrar as duas ao mesmo tempo eles não faziam nada). Sempre que eu mostrava uma ou as duas, as crianças teriam de fazer como combinado.

Depois de alguns minutos a fazer o jogo, sentei as crianças nas mesas para que comessem o lanche e, de seguida, foram brincar para o recreio. Na sala, com todos sentados no chão em ‘U’, questionei as crianças apelando aos conhecimentos adquiridos e relacionando com a aula da visão, introduzi o tema do tato.

Após alguns minutos de conversa, realizei com as crianças um jogo que consistia no seguinte: chamava uma criança à qual tapava os olhos e, depois, sem que a mesma se apercebesse, chamava outro colega que, através do tato, identificaria se era rapaz ou rapariga.

Terminado o jogo, as crianças sentaram-se nas mesas onde realizaram uma proposta de trabalho.

Inferências

As atividades desta aula encontram-se devidamente fundamentadas no capítulo 2 sobre as planificações.

A primeira experiência com este grupo foi ótima. Adorei as crianças e o tema sobre os cinco sentidos que lecionei. A educadora disse-nos que dividíssemos os conteúdos da melhor maneira, visto que era demasiado dar os cinco sentidos numa só manhã.

Para a minha aula escolhi a visão e o tato. Conforme ia falando com as crianças consegui verificar que a maioria sabia o que eram os cinco sentidos mas demonstravam dificuldade em verbalizá-los e outros não reconheciam os nomes: visão, tato, audição, olfato e gosto ou paladar. Utilizando os conhecimentos que as crianças já tinham, fui dessa forma desenvolvendo o tema e transmitindo conhecimentos novos.

A minha aula foi mais focada na visão e no tato, mas tinha como objetivo introduzir os cinco sentidos e, por isso mesmo, ao fazer a sua introdução, fui fazendo a ligação de cada um com o órgão do corpo correspondente.

Durante a aula as crianças mostraram-se entusiasmados com o tema e estiveram participativos no decorrer de todas as atividades.

14 de outubro

O dia começou com a habitual roda no recreio.

Na sala, a minha colega de estágio JL tinha destinado para este dia a sua manhã de aulas programadas.

Começou por mostrar um livro *O Paladar* e falou sobre um dos cinco sentidos – gosto ou paladar. Após um diálogo com as crianças, deu-lhes a experimentar certos alimentos para que estes pudessem descobrir pelo paladar apenas, e sem verem, o que estavam a comer.

Depois de algum tempo a educadora interveio e pediu às crianças que se sentassem nas cadeiras. Dialogou com eles sobre o paladar. Antes de irem para o recreio, comeram o lanche da manhã e, de regresso, à sala prepararam-se para a aula de ginástica.

No fim da aula as crianças regressaram à sala e realizaram uma proposta de trabalho: fizeram uma dobragem de um triângulo que posteriormente colaram numa folha onde estava delineado um pássaro – a dobragem representaria o bico.

Como não tinham tido intervalo, a educadora permitiu que as crianças fossem ao recreio por uns minutos antes de almoçar.

Inferências e Fundamentação Teórica

Esta manhã de aulas estava programada para que a minha colega de estágio desse a sua primeira aula com este grupo. No entanto, com o decorrer da aula, a educadora teve de intervir pois as crianças estavam demasiado agitados e a minha colega não conseguiu prosseguir com a mesma.

A preparação que fazemos para as nossas aulas é importante pois ser capaz de agir mediante os imprevistos do momento tem muita importância. Neste caso em particular, a minha colega não soube como agir perante a agitação e entusiasmo das crianças e por isso mesmo a educadora interveio e continuou com a aula.

William e Reginald (1968) afirmam que “um aspecto importantíssimo da educação – embora se desleixe tantas vezes – é aprender a conduzir até ao fim a actividade empreendida. Toda a criança deve aprender a terminar aquilo que começou, partindo sempre de tarefas “simples”” (p.38).

A agitação as crianças, perante uma atividade, é muita das vezes classificada como mau comportamento ou indisciplina, no entanto, temos de ter em atenção se esse comportamento não é apenas entusiasmo pelo tema/atividade ou se as crianças não sabem simplesmente como agir.

Para os mesmos autores, “o professor deve compreender que o comportamento do estudante, quer seja considerado “bom”, “mau” ou “indiferente”, é literalmente expressão da sua personalidade” (p.56).

Um educador ou professor está constantemente a transmitir às crianças comportamentos, atitudes, conhecimentos e, desse modo, também molda as suas personalidades, daí que os mesmos investigadores defendam que: “o professor deve compreender que cada um dos estudantes com quem interactiva está a desenvolver e a elaborar uma personalidade” (p.47).

Frequentemente pensamos que as crianças não prestam atenção ao que fazemos, ao que está à sua volta, mas a verdade é que todos os que os rodeiam desempenham um papel importante e fundamental no desenvolvimento da sua personalidade, quer seja voluntariamente ou não.

Segundo os autores acima referidos o “(...) professor deve compreender bem que os seus alunos estão sujeitos continuamente a uma subtil mudança psicológica com as novas experiências, e que estas, nos primeiros anos de vida, desempenham um papel importantíssimo no desenvolvimento da personalidade” (p.50).

Como educadoras não podemos controlar todos os comportamentos das crianças, ou mesmo tudo o que aprendem, podemos é tentar orientar a aprendizagem e garantir-lhes experiências gratificantes.

17 de outubro

As educadoras começaram por falar com as crianças sobre como tinham passado o fim-de-semana. Após esse diálogo foram à casa de banho e posteriormente distribuíram-se pelas salas.

A minha colega de estágio RC iniciou a manhã de aulas que tinha planeado, com os meninos sentados no chão. Fez a revisão dos cinco sentidos utilizando um livro que falava exatamente disso.

Terminado esse momento, começou por aprofundar o sentido da audição com as crianças e por isso mesmo mostrou alguns instrumentos musicais que foi analisando e comparando.

Mais tarde, a minha colega realizou com as crianças uma atividade que consistia no seguinte: com um CD de música com diversos sons de objetos do nosso quotidiano, um a um, adivinhava um som conforme ia surgindo.

No fim da atividade foram ao recreio e, no regresso, sentaram-se e fizeram exercícios de contagem – as crianças contavam quantas vezes era tocado certo instrumento (a pandeireta, os ferrinhos ou a maraca).

Inferências e Fundamentação Teórica

Para abordar e desenvolver o sentido da audição, a minha colega de estágio resolveu utilizar e explorar a música e os instrumentos musicais.

A música e o som ou a ausência dele é algo sempre presente na vida de qualquer indivíduo por isso é importante que as crianças não só percebam o que é a audição mas que a relacionem com o seu dia a dia.

Segundo o Ministério da Educação e das Universidades (1992):

a música baseia-se no som e o som é algo que nos rodeia, que nos influencia desde muito cedo. Embora vivamos num mundo em que o estímulo visual predomina, não podemos ignorar que o estímulo sonoro desempenha um papel importante na vida em sociedade, desde as canções de embalar, à sonoridade das palavras dos adultos, ao som da campainha, ao buzinar dos carros, até à sonoridade nos próprios objectos. (p.39)

Em relação à estratégia que a minha colega utilizou para esta aula, penso que a atividade em que as crianças, uma a uma, identificaram um som conforme surgia foi o que

mais os cativou e entusiasmou. O facto de cada criança ter a sua oportunidade para identificar um som e, desse modo, ter uma oportunidade de participar sem que ninguém interferisse, foi apelativo e interessante para eles. Esta atividade permitiu às crianças desenvolver o respeito pelos outros e a sua autoestima.

18 de outubro

Já na sala de aula as educadoras leram às crianças a história – *A casa do Mickey... Longe e perto*.

A educadora do grupo A sentou as crianças no chão e deu uma aula de conjuntos (noções de conjunto singular, vazio e universal), em que utilizou as crianças nos exemplos que ia referindo. Quando estavam sentados nas cadeiras, trabalhou com o material blocos lógicos.

De seguida, a educadora levou as suas crianças até ao recreio e realizou com elas o jogo do lencinho. Posteriormente, as crianças fizeram a picotagem do círculo e destacaram-no.

Após o recreio, a educadora deu aula sobre o olfato (utilizando como exemplos o vinagre, um spray de limão e chocolate em pó) terminando pela apresentação dum filme de animação intitulado *Os 5 sentidos*.

Inferências e Fundamentação Teórica

Observar a aula que a educadora deu às crianças sobre conjuntos foi importante pois permitiu verificar como é possível transmitir-lhes conhecimentos que pretendemos de uma maneira que seja mais perceptível e com a sua participação ativa.

No primeiro momento desta aula, a educadora, utilizando as crianças, explicou os conceitos de conjunto: singular, vazio e universal. As crianças pareceram cativadas e interessadas em participar, entendendo as noções que se pretendia que aprendessem.

Segundo Martinho (1994, citado por Paulo, 2000):

(...) a criança no jardim de infância não tem necessidade de explicações muito aprofundadas, nem seria capaz de as compreender. Precisa apenas que lhe expliquemos, em termos simples, o como e o porquê de certos fenómenos que se passam diariamente à sua volta. A criança procura sobretudo satisfazer a sua curiosidade, e espera que nós lhe alarguemos o campo dessa curiosidade, que alimentemos o seu interesse, que encorajemos o seu entusiasmo. É este o tipo de ciência que lhe convém e que ela é capaz de aprender. (p.39)

Tanto nas aulas sobre conjuntos como sobre o olfato, notou-se o esforço por parte da educadora em utilizar uma linguagem simples e perceptível de modo a que as crianças compreendessem o que lhes estava a transmitir. Naturalmente, os conceitos foram

abordados de uma maneira muito simples pois, como referido anteriormente em relação à criança no jardim de infância, esta “(...) não tem necessidade de explicações muito aprofundadas, nem seria capaz de as compreender (...)” (p.39).

Esta linha de pensamento é necessária tendo em conta qual a faixa etária com que estamos a lidar. É essencial compreender que o discurso tem de ser adaptado ao público-alvo, em que tem que se adaptar a linguagem e selecionar a informação a ser transmitida.

21 de outubro

Após o acolhimento no salão, ambos os grupos dos 3 anos reuniram-se na sala do grupo B e nós realizámos uma dramatização da história *Caracolinhos de ouro*.

De seguida, a educadora deu aula com o 3.º Dom de *Froebel* fazendo as construções dos muros: alto e baixo.

Terminada a aula, a educadora pediu-me que lesse às crianças a história *Rato Renato não quer ir à escola*, que funcionou como aula surpresa.

Antes da aula de ginástica, a educadora colocou em dois cavaletes folhas brancas para que as crianças fizessem com pincéis e tintas de várias cores um exercício de pintura livre.

Inferências e Fundamentação Teórica

Para a minha aula surpresa a educadora pediu-me que lesse a história escolhida por ela e, à medida que a ia lendo, fiz também interdisciplinaridade com os conhecimentos das crianças.

Ao final da manhã, a educadora permitiu que fizessem um exercício de pintura livre com pincéis. Esta atividade (por muito banal que possa parecer) ajuda a desenvolver nas crianças as motricidades fina e grossa com a sua criatividade, utilizam tintas e pincéis. A maioria das crianças pode ter chegado ao jardim-de-infância sem ter feito uma atividade destas.

Tal como refere o Ministério da Educação (1997):

as crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica, mas há que ter em conta que, se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com uma experiência na sua utilização, outras não tiveram essa oportunidade. Todas terão de progredir a partir da situação em que se encontram. A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão. (p.61)

Qualquer atividade de expressão plástica, que permita à criança ter contacto com diferentes materiais, explorando-os, desenvolve diversas potencialidades e capacidades.

Cordeiro (2012) refere que a pintura e o desenho permitem “(...) a exploração das cores, desenvolve a imaginação, criatividade e sensibilidade. No início, as crianças experimentam a mistura das cores sem critério pré-definido (...) Paralelamente, vão desenvolvendo a motricidade fina (...)” (p.372).

A atividade que a educadora realizou com as crianças demonstra o seu interesse educativo e ajuda-as a desenvolver as suas capacidades e potencialidades.

Em sala de aula verificamos que o desenho é, por vezes, a atividade de expressão plástica mais comum. Desta maneira não podemos é permitir que seja utilizada como “(...) *servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma actividade educativa*” (Cordeiro, 2012, p.61).

Para completar, o Ministério da Educação e das Universidades (1992) escreve que o desenho e a pintura “(...) não podem ser isolados de outras actividades educativas: pretende-se dotar a criança com mais um meio de se exprimir e não apenas possibilitar-lhe uma técnica através da qual cultive somente uma habilidade” (p.42).

24 de outubro

A educadora começou por questionar as crianças sobre como tinha decorrido o fim-de-semana e leu-lhes uma história do Elmer.

Posteriormente, as crianças fizeram uma proposta de trabalho que envolvia grafismos e pintaram com dedadas o desenho.

Mais tarde, as crianças dirigiram-se para o recreio. A educadora realizou com elas um jogo e, antes de almoço, deu uma aula com o *Cuisenaire* em que explorou o material.

Inferências e Fundamentação Teórica

Muitas educadoras demonstram receio quando se fala em atividades como: digitinta, pintura com pincéis, recorte, picotagem, entre outras; aquelas não podem ser descartadas pelo simples receio de as realizar.

Neste dia, a educadora optou por uma proposta de trabalho que tinha grafismos (importante para desenvolver a motricidade fina) e digitinta (que as crianças frequentemente gostam).

Em relação a esta atividade, Cordeiro (2012) refere que:

a digitinta (...) é uma actividade de surpresa dado que permite expandir enormemente a criatividade. A criança pinta, mas o papel também responde de formas diversas. É uma boa oportunidade para desenvolver a motricidade grossa através dos movimentos com os braços e as mãos, e da motricidade fina, pelos movimentos com os dedos. Há também uma componente importante que tem a ver com a sensibilidade tátil, pela experimentação de materiais e texturas diferentes. (p.373)

Ao fazerem um exercício de digitinta as crianças agem como se estivessem a brincar com a tinta nas mãos. Esta atividade, além da diversão que proporciona, desenvolve várias destrezas e capacidades que estão a ser exploradas.

No final da manhã, a educadora deu uma aula de Matemática utilizando o material *Cuisenaire*. Apesar da importância que a expressão plástica pode ter no jardim-de-infância não se pode por de parte a Matemática e as outras áreas e domínios do conhecimento.

Segundo Ponte (s.d., citado por Barros & Palhares, 1997), “a matemática é reconhecidamente decisiva para a estruturação do pensamento humano e a plena integração na vida social” (p.9).

Utilizando esse material, a educadora não só explorou o raciocínio lógico das crianças como também a sua capacidade de indução.

25 de outubro

Este dia refere-se a uma aula dada pela minha colega de estágio RC e por mim.

Como tema principal eu dei a higiene e a minha colega os hábitos de higiene.

Fiz uma revisão dos cinco sentidos, com o auxílio de um flanelógrafo, onde tinha imagens representativas de cada um dos sentidos e os respetivos nomes. Fez-se a legenda com a participação das crianças (figura 5).

De seguida, estabeleci com as crianças um diálogo sobre os seus hábitos do dia-a-dia, remetendo assim para o tema e falando dos micróbios que introduzi com a história – *João Porcalhão*.

Distribuí pelas crianças uns *cartoons* representativos dos micróbios que estes teriam de pintar, com os lápis de cor, e em seguida colar.

Depois do recreio, a minha colega introduziu o tema contando a história *Camila não quer tomar banho* e mostrou às crianças alguns dos objetos necessários para a higiene diária, enquanto, ao mesmo tempo, manteve diálogo verificando o que já sabiam.



Figura 5 – Material utilizado na aula para a revisão dos 5 sentidos (disposto na parede)

Inferências e Fundamentação Teórica

A aula que dei foi bastante interessante mas, com crianças tão novas, a abordagem que fiz foi ligeira.

Tinha como objetivo principal fazer com que as crianças compreendessem um pouco melhor a importância da sua higiene e para que, desse modo, o assunto não fosse totalmente estranho.

O tema da higiene surge referido dentro do tema: o corpo humano – partes e funções. Para este tema são estabelecidos os objetivos a atingir com as crianças ao nível dos conhecimentos que estas devem adquirir e, entre eles encontramos o “levar a criança a adquirir e a reforçar as noções básicas dos cuidados e atitudes a ter com o corpo, no que respeita a: – Higiene; – Saúde e doença; – Alimentação; – Vestuário; – Prevenção de acidentes” (Catita, 2007, p.211).

No que diz respeito aos conceitos a trabalhar com as crianças, quando abordado o tema, encontramos como exemplos “(...) – lavar as mãos; – Lavar os dentes; – Tomar banho(...) – Não cuspir para o chão; – Não deitar lixo para o chão; – Fazer determinadas necessidades fisiológicas, na casa de banho; – Manter o ambiente limpo à nossa volta; – Outros” (Catita, 2007, p.213).

28 de outubro

Neste dia de estágio, sexta-feira, as minhas colegas de estágio dos 3 anos e eu realizámos uma dramatização com fantoches sobre a história *A Galinha Ruiva*.

No resto da manhã, a educadora deu às crianças uma proposta de trabalho sobre a higiene e, uma vez sentados no chão, leu-lhes a história *Elmer e o arco-íris*.

Antes do almoço fizeram um harmónio com duas tiras de papel que a educadora lhes forneceu.

Inferências e Fundamentação Teórica

Quando, pela primeira vez, nos foi solicitado que todas as sextas-feiras realizássemos para as crianças uma pequena dramatização, fiquei com algum receio de como iria correr. No entanto, à medida que as semanas iam passando apercebi-me que tinha sido uma boa proposta por parte das educadoras e que, na realidade, não tinha dificuldade nenhuma.

Neste dia optámos por uma história com fantoches. Costa e Baganha (1989), em relação à utilização dos fantoches, mencionam que é “(...) evidente que o fantoche, embora sendo um objecto inanimado, torna-se alguém” (p.37).

A utilização dos fantoches permite levar a criança ao mundo imaginário, quando o manipulador se esconde atrás do fantocheiro e as crianças veem o fantoche mexer, a ganhar vida, como se falasse, transportando-os para um mundo diferente.

Costa e Baganha (1989) afirmam que “o manipulador sente o fantoche como sendo uma dupla natureza: é um objecto inerte, uma coisa, mas também alguém vivo, é «gente»” (p. 38). Esta dupla natureza deve-se ao facto de que, enquanto manipulador, sabemos que o fantoche é um ser inanimado mas, uma vez utilizado pelo manipulador, o fantoche ganha vida aos olhos do espectador, neste caso aos olhos da criança. Segundo os mesmos autores, “toda esta relação entre manipulador e fantoche, toda esta ilusão de vida que o fantoche provoca, só consegue ser mantida se o manipulador sentir que mais alguém, para além de si, também a vive” (Costa & Baganha, 1989, p.39).

Neste caso em particular, o manipulador foi representado por nós. Sabendo a importância que o mundo imaginário tem na vida das crianças, tentámos ao máximo mantê-lo presente com os fantoches: a representação dos animais com vida.

31 de outubro

Este dia de estágio corresponde a um dia de *roulement*, ou seja, apenas se encontra uma das educadoras ou professoras de cada ano. Não vão à escola todas as crianças. Assim sendo, neste dia em particular, só se encontrava a educadora MF dos 3 anos do grupo A.

A educadora começou por conversar com todas as crianças na sala do grupo B e explicou-lhes o que iria acontecer – que passavam o dia com apenas uma das educadoras e que, no caso das crianças do nosso grupo, o B, estes iriam assistir a uma aula dada por uma das suas alunas estagiárias, a minha colega IE.

A aula começou com a história *Camila celebra o Natal*. De seguida, como fazia parte do horário do grupo A, as crianças deste grupo foram para a aula de Informática enquanto os do nosso grupo ficaram a brincar livremente na sala.

Reunidos todas as crianças na sala, a minha colega deu a sua aula sobre a árvore genealógica, sentando as crianças em U.

Antes do almoço, a educadora MF leu às crianças a história *Clara aprende a nadar*.

Inferências e Fundamentação Teórica

A minha colega para dar a aula sobre a árvore genealógica, optou por sentar as crianças no tapete, em U. A estratégia que pensou para a exposição do tema resultou.

Como refere Morgado (2004), “uma utilização adequada do espaço disponível parece constituir um contributo importante para o trabalho educativo reflectindo-se não só no processo de aprendizagem como na qualidade do ambiente em que decorre a aprendizagem” (p.94).

Enquanto as aulas decorrem é importante que as crianças se sintam confortáveis e que consigam visualizar sem problemas o que temos para lhes mostrar.

Ao utilizarmos o espaço da melhor maneira, permitimos que as crianças participem no processo da sua aprendizagem fazendo com que se estabeleçam uma boa relação com o educador e melhorando a qualidade da aprendizagem.

Para Marchesi e Martín (1998, referidos por Morgado, 2004), dizem-nos que:

(...) o estabelecimento de um clima relacional, afectivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútuas, parece constituir um factor extremamente contributivo para a qualidade da acção educativa, uma vez que o afecto, as motivações e a relação interpessoal são elementos essenciais dos processos educativos. (p.97)

Enquanto a minha colega de estágio dava a sua aula verifiquei que manteve uma boa relação com as crianças deste grupo e que, por isso mesmo, o comportamento deles perante as suas aulas é bastante calmo e recetivo.

Os autores indicados referem que “a qualidade das interacções entre professor e alunos é, como já referimos, um aspecto central no estabelecimento de um clima positivo na sala de aula” (p.99).

Tendo em conta que a minha colega estava não só com as crianças com que tinha estagiado, mas também com algumas que não eram do seu grupo, a aula correu sem problemas e todas pareceram gostar da sua presença.

4 de novembro

Neste dia a minha colega de estágio JL deu aula.

Começou por ler às crianças a história *Anita dona de casa*. De seguida falou das receitas de culinária e, utilizando a receita do salame de chocolate, fez um com as crianças, e todas participaram na confeção.

A meio da manhã leu a história *Marley o traquinas*, e de seguida as crianças mantiveram as suas rotinas diárias, incluindo a aula de ginástica.

Inferências e Fundamentação Teórica

Como já referi anteriormente é importante que as crianças tenham um papel ativo no processo da sua aprendizagem pois assim sentem-se mais estimulados e melhoram a qualidade do processo. Tendo isto em conta, achei uma boa estratégia a minha colega ter optado por fazer com que todas as crianças participassem na confeção do salame de chocolate. Para isto, a minha colega leu a receita, passo a passo, e de seguida escolheu crianças para que pudessem executar o passo correspondente.

Fazendo referência às experiências das crianças com a culinária, Spodek e Saracho (1998, p. 294), referem que as “(...) experiências culinárias também podem ser usadas para estimular o aprendizado de ciências nas crianças pequenas (...)”. Estas podem também ser utilizadas como introdução para quando falamos de nutrição e da importância da alimentação.

1.3. 2.^a Secção: 4 anos B

Período de estágio: 7 de novembro a 13 de dezembro

Faixa etária dos alunos: 4 anos

Educadora: RC

1.3.1. Caracterização da turma

Segundo os apontamentos fornecidos pela educadora foi-me possível obter a caracterização do grupo.

O grupo dos 4 anos B da escola é composto por 28 crianças, em que 12 são do género feminino (das quais duas têm três anos e as restantes dez têm quatro anos de idade) e 16 crianças do género masculino (das quais três têm três anos e as restantes treze têm quatro anos).

Neste grupo entraram novas crianças, pela primeira vez para a escola (duas meninas).

Grande parte do grupo pertence ao nível socioeconómico médio/médio alto e os seus pais possuem, na sua grande maioria, formação superior.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola.

1.3.2. Caracterização do espaço

O espaço de aula correspondente ao grupo B dos 4 anos encontra-se no salão. Este é grande e amplo e é partilhado com o grupo A. Tem muito movimento e é nele que as crianças passam a maior parte do tempo.

Em relação ao espaço de aula do grupo A e B dos 4 anos, o salão está dividido em três áreas principais: do grupo A, o do grupo B e um espaço comum frequentemente utilizado para juntar os dois grupos no momento do lanche a meio da manhã ou conforme vão chegando à escola (é neste espaço de salão que se encontra um móvel com televisão utilizado para o acolhimento ou para o fim do dia, enquanto as crianças esperam pelos pais).

De forma a delimitar o espaço utilizado por ambas as educadoras dos 4 anos, encontra-se um biombo que serve não só para separar as áreas de trabalho, como também serve de quadro e de apoio para as aulas e, ao mesmo tempo como adereço nas brincadeiras das crianças como podemos observar nas figuras 6 e 7.

Do lado da turma B encontram-se cinco mesas hexagonais, a mesa da educadora RC e um placar onde, em épocas festivas, a educadora afixa o que considera relevante e os trabalhos realizados pelas crianças.



Figura 6 – Sala do grupo B dos 4 anos



Figura 7 – Sala do grupo B dos 4 anos

No salão, podemos observar espaços/armários de arrumação utilizados pelas educadoras (inclusive armários utilizados por diversas turmas pois contêm os materiais: 3.º, 4.º e 5.º Dons de *Froebel*, *Cuisenaire* e *Geoplano*), e em dois dos lados do salão há janelas amplas que permitem bastante iluminação natural.

Nas paredes do salão estão colocados, ao todo, 3 grandes placards frequentemente utilizados para colocar os trabalhos das crianças consoante as épocas festivas.

1.3.3. Rotinas

À semelhança do grupo dos 3 anos, este grupo tem como rotinas o acolhimento, seguido da higiene (ida à casa de banho), o lanche a meio da manhã, seguido do recreio, da higiene e por fim o almoço.

No momento de estágio anterior apenas tive contacto com as aulas de Expressão Motora e neste segundo momento presenciei a aula de Informática e a atividade de biblioteca (um momento que tem a duração de 30 minutos, e que alterna com a Informática).

A atividade na biblioteca permite às crianças o contacto com diversos livros, a partilha dos mesmos com os colegas, podendo ouvir histórias e fazer descobertas individuais.

Como nos dizem Sequeira, Sousa, Carvalho e Castro (2000), “(...) a formação de leitores não pode restringir-se a uma acção localizada na disciplina de Português” (p.16). Não podemos dar a entender às crianças que os livros, as histórias, o texto, apenas é

utilizado como contexto de aprendizagem de avaliação, também temos de transmitir às crianças o lúdico do livro, transmitir-lhes o prazer em, simplesmente, ler.

Sequeira et al. (2000), acrescentam também que “é a escola que tem de criar ambientes favoráveis à leitura, que deve proporcionar situações onde as experiências de leitura não sejam “dolorosas” (...) que não se associem o livro exclusivamente ao estudo (...)” (p.16). Assim sendo, “(...) a biblioteca escolar pode afirmar-se como fonte inesgotável de informação e novidade sem a qual a vida académica e até pessoal tanto de alunos como de professores é impensável, criando hábitos e dependências de difícil abandono” (p.16).

Estes momentos das crianças de contacto com os livros são momentos fixos no seu horário, no entanto, qualquer criança pode ir à biblioteca, na presença de um professor ou de um responsável da mesma, e requisitar livros ou mesmo consultá-los.

Segundo Gomes (1979, citado por Magalhães, 2000), “(...) a leitura (...), esse bom costume de encher as horas lendo, consolação de muita gente, contrai-se na escola, numa boa escola que saiba despertar nos mais pequenos e manter nos jovens a necessidade de ler” (p.65).

A realidade de hoje é que são poucos os jovens que leem apenas pelo prazer pois associam o ler a um processo de aprendizagem, de avaliação, e por isso mesmo existe uma dificuldade de diálogo, um défice no vocabulário de muitos jovens, questões que poderiam ser de fácil resolução se a esses mesmos jovens lhes tivessem incutido o prazer da leitura.

1.3.4. Horário da turma

Na figura 8 está presente o horário do grupo dos 4 anos.

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9.00	Acolhimento, Canções de Roda e Higiene				
9.30-10.00	Estimulação à leitura	Iniciação à Matemática	Estimulação à leitura	Estimulação à leitura	Iniciação à Matemática
10.00-10.30		Educação Física	Educação Musical	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo
10.30-11.00	RECREIO	RECREIO		RECREIO	RECREIO
11.00-11.30	Informática/ Biblioteca	Conhecimento do Mundo	RECREIO	Conhecimento do Mundo	Estimulação à Leitura
11.30-12.00			Iniciação à Matemática	Educação Física	
12.00	ALMOÇO E RECREIO				
14.30-15.30	Desenho/Corte/Colagem	Modelagem/ Dobragens	Dramatização/fantoches	Pintura/Desenho	Expressão Plástica
15.30-16.00	Trabalho de Grupo	Estimulação à leitura	Desenho livre	Modelagem/ Dobragens	Assembleia de Alunos
16.00-16.30	Jogos livres de desenvolvimento da Motricidade global				
16.30	LANCHE				
17.00	SAÍDA				

Figura 8 – Horário do grupo B dos 4 anos

1.3.5. Relatos diários

7 de novembro

Este dia refere-se ao primeiro dia de estágio nos 4 anos.

Como qualquer outro grupo, o dia começa com a roda no salão, seguida da ida à casa de banho.

Uma vez no ginásio, a educadora RC deu às crianças uma aula sobre as habitações e depois do recreio, utilizou o 4.º Dom de *Froebel* e realizou a construção do banco de jardim.

Antes do almoço, o grupo foi dividido em duas partes e tiveram, alternadamente, aula de Informática com a educadora LS e um momento na biblioteca com a professora I.

Inferências e Fundamentação Teórica

A atividade mais importante desta manhã de estágio foi aquela em que a educadora falou às crianças sobre a casa, as suas divisões e também sobre o que frequentemente, é encontrado em cada uma delas.

Sobre este tema, Catita (2007) assenta a sua relevância no facto de que “de um modo geral, o primeiro espaço físico que a criança conhece melhor é a sua casa ou lar, estando esta intrinsecamente associada à sua família” (p.28). Desta forma, ao falarmos sobre a casa, as crianças vão fazer a ligação desta à sua família.

Ainda para Catita (2007), “a casa é assim a primeira instância em que a criança se move, se desenvolve e interage. Este é o primeiro Meio Físico a ser explorado pela criança” (p.28).

Abordar um tema destes pode revelar-se mais difícil do que aparenta quando pensamos na heterogeneidade das crianças, das casas, das famílias, pois as suas famílias, e as casas são diferentes.

Tal como menciona Catita (2007):

ao abordar este tema, os educadores devem ter em conta que se no grupo existirem crianças de meios sócio-económicos desfavorecidos, as mesmas podem sentir-se diminuídas e envergonhadas se, por exemplo, viverem em casas com uma só divisão. Nessas situações, a abordagem deve ser adaptada. (p.28)

De modo a evitarmos qualquer constrangimento, basta que a educadora aborde o tema de maneira a fazer referência a uma casa comum no que diz respeito a número de divisões, tamanho e mobília.

8 de novembro

Como é hábito, à terça-feira, as crianças após as rotinas de início da manhã, prepararam-se para a aula de Expressão Motora com a educadora LS.

Depois do recreio, a educadora titular deu aula com o tangram fazendo a construção do espelho e do quadrado.

De seguida, como o almoço das crianças é feito no salão, as educadoras dos grupos de 4 anos reuniram-se com os seus grupos num espaço à entrada do Jardim-Escola, enquanto o salão era preparado para o almoço.

Enquanto esperavam, as crianças estiveram a ouvir e a cantar músicas e, terminado o almoço, foram para o recreio.

Inferências e Fundamentação Teórica

No que diz respeito ao material utilizado pela educadora, o tangram, Santos (2008, citado por Caldeira, 2009), refere que o tangram “(...) possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio. Cada vez mais presente nas aulas de matemática, as formas geométricas que o compõem, permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explorações” (p.391).

O tangram pode ser considerado como um jogo ou mesmo como uma arte e as possibilidades que este tem em contexto de sala de aula ou fora dela são inúmeras. Fora do contexto escolar, o tangram é utilizado como um jogo e os diferentes puzzles que este traz são um desafio para quem o joga.

Para Caldeira (2009), este material “ajuda a desenvolver as inteligências lógico-matemática, espacial e intrapessoal” (p.398).

Ao utilizar este material podemos desenvolver diferentes capacidades e destrezas nas crianças tais como:

(...) - desenvolver a concentração; - estimular a curiosidade contribuindo para a perseverança; - capacidade de transformar; - percepção espacial; - desenvolver o sentido da comparação; - noção de área; - relacionar área/perímetro; - desenvolver a escrita; - desenvolver a linguagem e a criatividade. (Caldeira, 2009, p.399)

A abordagem realizada pela educadora não foi muito aprofundada no que diz respeito a todas as potencialidades que este material tem, no entanto, conforme a idade das crianças vai aumentado, e também consoante o avanço destes no ano letivo, as educadoras e professoras aumentam o grau de dificuldade das atividades.

11 de novembro

Após a habitual roda, depois de todas as turmas se distribuírem pelas suas salas, as educadoras dos 4 anos juntaram os dois grupos, numa única roda, e continuaram a cantar.

Ainda todos juntos, no salão, as educadoras apresentaram às crianças um *PowerPoint* referente ao S. Martinho, à lenda, e de seguida fizeram uma proposta de trabalho relativa à mesma.

Ao final da manhã, a educadora deu aula com o 4.º Dom de *Froebel* e antes do almoço, na sala dos computadores, a educadora pediu-me que lesse a história *Papá, por favor, apanha-me a lua*, como aula surpresa.

Inferências e Fundamentação Teórica

Ao contrário do que é habitual, as educadoras optaram por juntar os dois grupos e darem uma aula em conjunto sobre a lenda de S. Martinho.

Sempre que há um dia que corresponde a uma festividade, as educadoras e as professoras realizam atividades onde explicam o seu significado e importância. As educadoras optaram por um *PowerPoint* explicativo da lenda de S. Martinho.

Para Cordeiro (2012), estas atividades que surgem como efeito de dias festivos são “(...) actividades que surgem todos os anos, e muito importantes, pois ajudam a encontrar uma organização temporal, dando-lhe mais segurança para prever o que vem depois” (p.375).

Quando se faz referência às rotinas na vida das crianças, também podemos incluir como uma as atividades festivas pois também elas são uma rotina no Jardim-Escola. Como exemplos temos: o Natal, o dia dos Reis, o Carnaval, os dias da mãe e do pai, os trabalhos que correspondem ao início das diferentes estações do ano ou até o dia da criança.

14 de novembro

Terminadas as rotinas do início da manhã, uma das professoras da equipa de Prática Profissional pediu-me, como aula surpresa, a utilização do livro *O Ratinho Torto*.

As aulas surpresa são de 20 minutos e é deixado ao nosso critério a metodologia. Como a professora me tinha dado o livro eu optei por ler a história à medida que ia fazendo a interdisciplinaridade. Por fim, fiz um jogo com as crianças.

De seguida, as crianças foram para o ginásio e apresentaram os trabalhos de casa que a educadora lhes tinha solicitado – construções com molas de madeira.

Mais tarde, tiveram aula de informática, em conjunto com o grupo A dos 3 anos, em que visualizaram um filme sobre a Branca de Neve.

No final da manhã, as alunas estagiárias tiveram reunião com as professoras de Prática Profissional presentes no Jardim-Escola.

Inferências e Fundamentação Teórica

As aulas surpresa são uma realidade na nossa avaliação da Prática Profissional. Enquanto futuras educadoras e/ou professoras todas as práticas que realizamos no estágio são avaliadas pelas educadoras e professoras titulares das turmas e também pelas professoras responsáveis pelo grupo de Prática Profissional.

A supervisão pedagógica a que somos expostas é dos processos mais importantes na nossa formação.

Para Alarcão e Tavares (1987):

a supervisão deve consistir, pois, numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro. (p.47)

As professoras responsáveis pela supervisão pedagógica são professoras que nos acompanham, ajudando-nos, desde o início da nossa Licenciatura e por isso mesmo já conhecem parte daquilo que somos capazes de fazer e também o que já fizemos.

Durante o período de tempo em que estamos na Licenciatura e no Mestrado somos avaliados constantemente pelas professoras do grupo de Prática Profissional e pelas professoras titulares da turma ou mesmo pelas crianças com que estagiamos.

No entanto, como refere Alarcão e Tavares (1987):

a formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir na formação contínua. Se é certo que a figura do supervisor pode desaparecer e muitas vezes desaparece, a realidade supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas. (p.131)

Como é natural, uma vez terminado o curso, não vai haver a “pressão” e a presença de qualquer uma das professoras que nos acompanhou durante este processo em que decorreu a nossa formação profissional. Esta supervisão tem aspetos positivos: permite-nos observar, experimentar, refletir e tornarmo-nos mais responsáveis e conscientes do quotidiano escolar.

É fundamental ter consciência que enquanto educadoras/professoras devemos estar em constante formação e tentar sempre superar os erros que fizemos no passado, tentando melhorar os aspetos que pensamos ser relevantes.

15 de novembro

Neste dia, antes da aula de ginástica, a educadora leu às crianças a história *A bruxa Mimi e o tapete voador*.

Após o recreio, e antes do almoço, a educadora deu uma aula com os blocos lógicos.

Inferências

O que mais gostei de observar e o que saliento nesta manhã de estágio é o momento em que a educadora leu às suas crianças a história *A bruxa Mimi e o tapete voador*.

Ainda não tinha ouvido falar nesta história, nem mesmo nesta personagem mas, pelo que consegui observar, as crianças adoraram qualquer uma das duas e a relação que nutrem com a educadora é bastante boa.

Enquanto esta contava a história com a participação das crianças, todos entraram num mundo imaginário em que nada os distraía. Elas ficaram sentadas com imensa atenção à história e ao que a educadora contava.

18 de novembro

Neste dia em particular, após o normal acolhimento das crianças, foi solicitado à minha colega de estágio RC, por uma professora da equipa de Prática Profissional, que desse uma aula surpresa com um álbum que esta lhe entregou.

Depois da aula surpresa, a educadora RC deu uma aula com o Tangram.

A meio da manhã, tivemos então a reunião com as professoras da Prática Profissional, onde refletimos sobre as aulas observadas e dadas.

Inferências e Fundamentação Teórica

Fazendo referência à aula da minha colega, posso dizer que esta ficou um pouco surpresa quando lhe foi entregue um álbum como suporte para dar aula.

Em grupos etários mais novos, o texto dos livros permite que o educador siga a história que lhe é dada enquanto mostra às crianças as imagens que vão surgindo, no entanto, isto não permite que o educador desenvolva a sua imaginação nem mesmo a criatividade.

As ilustrações nos livros são sem dúvida uma mais valia pois como Rodrigues (2011) afirma, “(...) as imagens dos livros ganham novo protagonismo, estimulam a atenção e desenvolvem a capacidade de interpretação, e mais importante: acordam a imaginação” (p.88).

Um álbum é assim um desafio para o educador e também para o leitor pois “(...) ler histórias sem palavras é tarefa para os nossos olhos, mas também para a nossa bagagem de vivências que nos permite interpretar as imagens que vemos. Os hábitos que contribuem para uma sólida cultura visual começam a construir-se desde cedo” (Rodrigues, 2011, p.91).

Durante o estágio que realizei, esta terá sido a única vez que presenciei o uso de um álbum, o que deveria ser diferente já que o “(...) uso frequente dos livros sem palavras tem, assim, todas as indicações. Tornam as crianças mais confiantes na sua capacidade de ler imagens, mais livres na sua imaginação, além de melhores espectadores de artes” (Rodrigues, 2011, p.91).

Já para Bastos (1999), “(...) o álbum e o livro profundamente ilustrado podem assumir uma forma de narrativa, independentemente de serem constituídos apenas por imagens (no primeiro caso) ou articulando a imagem e o texto (segundo caso) (...)” (p.254).

Cabe ao educador ou ao leitor construir a história por detrás das imagens que observa, desenvolvendo a imaginação e a criatividade no desenrolar da história, da narrativa.

21 de novembro

Ao início da manhã, a educadora começou por ler às crianças a história *A casa nova*.

De seguida, pediu à minha colega de estágio, RC, que fizesse um jogo com as crianças utilizando o que quisesse.

Mais tarde, a minha colega de estágio JL deu aula surpresa utilizando o livro *Sara, Tomé e o Boneco de Neve*, solicitada pela professora da equipa de Prática Profissional que assistiu. De seguida, tivemos a habitual reunião com as professoras da Prática Profissional presentes na escola, para refletir sobre as aulas.

Terminado o almoço, ambos os grupos dos 4 anos ouviram a história *Livro com cheiro a baunilha*.

Inferências e Fundamentação Teórica

Ao longo da nossa Prática Profissional tivemos momentos em que demos aulas que foram programadas com tempo e momentos em que fomos surpreendidas com um tema ou um material, dando as aulas surpresa.

As professoras da equipa de Prática Profissional têm diversos critérios de avaliação, como por exemplo: as estratégias utilizadas, a postura, a organização do espaço, o tempo utilizado, a sequência de pensamento, etc. Não podemos esquecer que a relação que demonstramos ter com as crianças e também a disciplina que mantemos durante a aula é muito importante.

Tendo em conta a definição dada por William e Reginald (1968), “a disciplina é um modo de comportar-se, que se aprende” (p.30).

Acontece que o comportamento de uma criança ou de várias difere. Isto pode ser devido ao facto de a criança não saber como se comportar mediante as diferentes situações em que se encontra ou, simplesmente, que essa forma de agir faça parte da sua personalidade.

Para um educador ter disciplina dentro da sua sala é necessário que as crianças e ele próprio adquiram autodisciplina, pois enquanto indivíduos somos capazes de nos controlar e disciplinar mediante as situações que se vivenciam.

Para William e Reginald (1968), uma pessoa disciplinada é aquela que:

(...) mostra domínio de si próprio e do meio ambiente. Um indivíduo disciplinado não é aquele que se sente psicologicamente subjugado ou coagido, que se submete. Um indivíduo não adquire autodisciplina se for forçado ao silêncio e à imobilidade por meio de ameaças ou angústias. (p.31)

Os educadores não devem ser violentos com as crianças. Devem tentar criar regras e explicar a razão pela qual devem adotar certos comportamentos ou atitudes. Ao agir dessa forma está a desenvolver uma boa relação com as crianças e um bom ambiente em sala, como também está a desenvolver comportamentos adequados.

É necessário que as crianças aprendam naturalmente e com bons exemplos a melhor maneira de agirem, sem medos ou represálias.

Segundo os mesmos autores:

uma classe disciplinada é aquela em que se permite aos alunos que actuem, que se exercitem numa escolha pessoal, que se lancem a fazer trabalhos ajustados às suas necessidades fundamentais de auto-educação. Uma classe disciplinada é constituída por indivíduos que, por irem progressivamente ganhando domínio de si mesmos e do ambiente, conseguem graus de independência cada vez mais elevados. (p.32)

Algumas crianças não revelam indisciplina e, mesmo aquelas que são consideradas indisciplinadas conseguem demonstrar um bom autodomínio e comportamentos

aceitáveis. Este tipo de situação surge muitas das vezes quando a criança tem um interesse genuíno em aprender o que lhe está a ser transmitido.

Para William e Reginald (1968), “a disciplina não é qualquer coisa “adicionada” à situação de aprender. Ela brota espontaneamente do interesse do estudante pela obra que executa” (p.36).

Quando se faz referência à disciplina que se aprende, devemos dar o exemplo do que falamos; não se pode dizer uma coisa e agir de maneira diferente.

A indisciplina de um grupo ou de um indivíduo pode ser provocado por falta de autodomínio e autodisciplina, ou até pela tarefa que não estimula ou interessa.

22 de novembro

Neste dia dei uma aula sobre a família.

Comecei por preparar as crianças para a aula com a educadora LS e, uma vez na sala dos computadores, li-lhes a história *Eu sei tudo sobre as mamãs*.

Depois da aula com a educadora LS, e já no salão, dialogámos sobre a família, falando da árvore genealógica e mostrando uma como exemplo. Realizei outra com a participação das crianças que se visualiza na figura 9.



Figura 9 – Material utilizado na aula sobre a árvore genealógica

Por fim, realizei um jogo com os meninos.

Inferências e Fundamentação Teórica

Dar aulas no salão do Jardim-Escola é sem dúvida um desafio.

Enquanto dava a aula sobre a família iam passando algumas turmas no salão, fazendo algum barulho, o que distraía as crianças. Apesar disso, como era algo para o qual já estava preparada, a aula correu bem e as crianças pareceram interessados no material que levei, para a ilustrar.

Para Catita (2007), “(...) a família, quer seja matriarcal, patriarcal, fechada ou aberta, constitui o envolvimento natural dos seres humanos e dos seus filhos” (p.20).

Abordar este tema ajuda as crianças, fazendo com que sintam existir uma ligação entre a família e a escola.

Catita (2007) diz-nos que este tema “(...) deverá ser o primeiro a ser abordado no jardim-de-infância uma vez que, na maioria dos casos, este é o único espaço social que as crianças conhecem e já viveram intensamente antes de aí chegarem” (p.20).

Em relação ao tema da família, enquanto falava com as crianças verifiquei que a maioria já conhecia os nomes dos graus de parentesco mas não compreendia o que eles significavam.

Ao construir a árvore genealógica, utilizei os conhecimentos que as crianças já tinham sobre o tema e completei com algumas informações.

25 de novembro

A educadora iniciou a manhã lendo às crianças a história – *Camila vai ao médico*, e dirigiu-se ao ginásio onde, com o auxílio de um *PowerPoint*, deu o tema – as profissões.

Antes do almoço, a educadora fez um jogo em que tinha o grupo em roda. De seguida utilizaram uma bola e, quem a apanhasse, teria de dizer o nome de uma profissão.

Inferências e Fundamentação Teórica

Por norma, verificamos que as crianças dão mais importância a certas profissões em relação a outras que conhecem, que são as mais faladas no dia a dia, não sabendo da existência de outras.

Ao tratarmos este tema temos de ter em atenção que é importante dar a conhecer as diferentes profissões que existem, e que é necessário “(...) criar na criança a ideia da interligação que existe entre as diferentes profissões, os respectivos trabalhos e os vários serviços, levando-a a prestar mais atenção a certas profissões e aos trabalhos ditos secundários (...)” (Catita, 2007, p.52).

Já em relação aos objetivos criados para este tema, Catita (2007) menciona que se deve dar a “conhecer diversas profissões e trabalhos constantes da nossa organização social em comunidade” (p.52).

28 de novembro

Durante todo o dia, as crianças seguiram as rotinas diárias mas, e a educadora deu aula com os blocos lógicos, fazendo referência às figuras geométricas.

29 de novembro

Neste dia a minha colega de estágio RC deu uma aula programada.

Leu às crianças a história *Caracolinhos de ouro*. Depois, tiveram aula de ginástica. Seguidamente, utilizaram o 3.º Dom de *Froebel*. Mais tarde, quando estiveram no ginásio, falaram das divisões da casa e do respetivo mobiliário, vendo diversas imagens.

Inferências e Fundamentação Teórica

Como mencionei, no dia 7 de novembro, a casa é um tema importante mas requer algum cuidado por parte dos educadores quando o desenvolvem. Neste dia, a minha colega de estágio aprofundou o tema dando mais ênfase às divisões da casa e às suas funções.

Catita (2007), refere alguns objetivos a desenvolver com este tema “(...) identificar cada um dos seus elementos/divisões principais, suas terminologias e funções; – Saber o uso correcto das diferentes divisões/dependências da casa; – Identificar os objectos e utensílios principais (mais comuns) da casa; (...)” (p.28).

No que diz respeito aos conceitos a adquirir, o autor refere alguns dos trabalhados durante a aula da minha colega “(...) as diferentes divisões/dependências da casa; – Recheio das diferentes divisões da casa (exemplo: armários, mesas, camas); (...)” (p.28).

Se pensarmos nos objetivos a adquirir com esta aula, penso que estes foram alcançados. Grande parte das crianças com esta idade já sabe o nome das divisões, para que são utilizadas ou mesmo o nome dos objetos que lá encontramos.

2 de dezembro

Este dia foi de *roulement* e foi passado com a educadora S, do grupo A.

No fim da roda, a educadora S falou com as crianças sobre o feriado do dia 1 de dezembro e de seguida leu-lhes a história *O leão e o rato*.

Sentadas nas mesas, as crianças fizeram um desenho representativo da história que tinham ouvido anteriormente e, mais tarde, a educadora levou-as para o ginásio onde ouviram ouvir música e brincaram livremente.

Inferências e Fundamentação Teórica

Num dia de *roulement*, e com crianças tão pequenas, as educadoras optaram por permitir que as crianças brincassem ou fizessem outro tipo de atividades, mais descontraídas.

Permitir que as crianças brinquem livremente e interajam com os outros colegas é importante para o seu desenvolvimento e crescimento.

Para Seefeldt e Barbour (1994, citados por Barroso, 2000), a brincadeira é:

(...) a actividade fundamental na medida em que, segundo eles, brincar é o principal veículo para a aprendizagem . (...) as aprendizagens significativas ocorrem principalmente em situações lúdicas ou em situações em que, mesmo não sendo de brincadeira, a criança tem condições em as transformar em tal. (p.23)

Neste dia, as crianças brincaram, correram livremente no ginásio e divertiram-se ao som da música.

Segundo Barroso (2000), “é necessário que o educador de infância encontre um compromisso entre a importância de deixar a criança desenvolver livremente as suas brincadeiras e a necessidade de intervir de modo a que a brincadeira possa ser enriquecida” (p.24).

A educadora esteve sozinha com as crianças no ginásio, e permitiu que brincassem livremente, impondo alguns limites, e viu com atenção o tipo de brincadeiras que eles tinham. O educador tem um papel primordial na promoção e estímulo das brincadeiras.

Para Parry e Archer (1974, citados por Barroso, 2000) fazem a distinção entre a maneira de brincar que apenas permite que a criança fique ocupada, e a brincadeira que contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das áreas de conhecimento da Matemática, Português e Conhecimento do Mundo (p.24).

5 de dezembro

Neste dia em particular, a educadora RC trabalhou com as crianças o material *Cuisenaire*, fazendo as escadas por ordem crescente e decrescente, e realizando o jogo dos comboios.

Inferências e Fundamentação Teórica

Sabendo a necessidade que há em construir na criança as estruturas necessárias para o pensamento matemático, a educadora explorou o material realizando diversos exercícios.

Segundo Kamii e Vries (1991, citados por Barroso, 2000), “(...) as estruturas lógico-matemáticas não são inatas nem ensinadas, mas construídas pela própria actividade da criança, à medida que vai desenvolvendo as estruturas mentais e adquirindo condições para “perceber o mundo logicamente”” (p.33).

Cada criança revela um ritmo de aprendizagem diferente, e é necessário ter em atenção os exercícios que solicitamos às crianças, de modo que consigam ser resolvidos por todos, e não desmotivem.

Ao proporcionarmos atividades que todas as crianças consigam realizar, aumentamos a sua autoestima e desenvolvemos reforços positivos incentivando-as a continuar a esforçar-se.

6 de dezembro

Depois de se terem preparado para a aula de ginástica, a educadora sentou as crianças no chão, no salão, e leu-lhes a história *Tudo ao contrário*.

A educadora utilizou imagens representativas dos diferentes momentos de ação da história e foi colocando na parede à medida que foi contando. De seguida, baralhou de novo as imagens e pediu às crianças que as reordenassem recontando a história.

Ao fim da manhã, as crianças tiveram ensaio para a festa de Natal.

Inferências e Fundamentação Teórica

A atividade que a educadora realizou em torno da história que leu às crianças foi bastante positiva. Ela foi dispondo, num flanelógrafo, as imagens correspondentes à ação da história. Desta forma, as crianças iam seguindo a história oralmente, visualizando-a ao mesmo tempo, tomando atenção ao que se passava.

Contada a história a educadora pediu às crianças que a recontassem e ao mesmo tempo colocassem por ordem as imagens que anteriormente tinha baralhado no chão.

Sanches (2001) diz que “ler, contar e recontar histórias e outros textos em voz alta na aula estimulam a leitura e facilitam as aprendizagens e a desinibição dos alunos” (p.56). A atividade permitiu verificar se as crianças eram capazes de recontar a história pelas suas palavras enriquecendo o seu vocabulário, exercitando a memorização e transformando este momento de leitura numa atividade que lhes permitiu uma participação mais ativa.

9 de dezembro

Seguidas as rotinas matinais das crianças, a educadora leu-lhes a história *A raposa e as uvas*. A meio da manhã, fizeram uma proposta de trabalho que implicava: o grafismo de uma árvore de Natal, decorá-la e pintá-la.

12 de dezembro

Realizadas as rotinas de início da manhã, a educadora falou com as crianças sobre o fim de semana. Seguidamente, corrigiu o trabalho de casa: a árvore genealógica.

De seguida, leu às crianças a história *Camila não quer emprestar os brinquedos*.

Ao fim da manhã, as crianças realizaram uma proposta de trabalho e seguiram, por grupos e alternadamente, para a biblioteca e para a aula de Informática.

Inferências e Fundamentação Teórica

Além de se ensinar às crianças os conteúdos integrantes das áreas do conhecimento, é necessário, também, tal como referi noutros dias, sensibilizá-los para atitudes, valores, comportamentos. Tendo isto em mente, o livro utilizado pela educadora desenvolveu isso mesmo.

De uma maneira subtil, a educadora contou uma história às crianças que lhes falava de egoísmo e o que acontece num caso que lhes é tão familiar – o momento em que um colega se recusa a emprestar um brinquedo.

Para Alcántara (1990), atitudes são “(...) modos profundos de se encarar a si próprio e à realidade” (p.9).

Já para Preto (1996), estas são consideradas “(...) disposições para responder a estímulos sociais e são formadas ao longo do tempo (...) há quem defenda que todas elas são aprendidas, embora algumas perdurem e outras desapareçam passado pouco tempo” (p.17).

Para Alcántara (1990), as atitudes são também “(...) o resultado da influência dos valores em nós” (p.12). A nossa maneira de agir e pensar é influenciada pelos nossos valores e sem dúvida que isso se reflete nas nossas atitudes e comportamentos.

Ao definir o termo atitude Alcántara (1990), fá-lo da seguinte maneira:

são adquiridas. (...) São estáveis, perduráveis, difíceis de alterar. (...) São raiz de conduta, mas não a própria conduta (...) A atitude mobiliza processos afectivos, evolutivos (...) É um processo complexo, integral. (...) São qualidades radicais (...) mais que os hábitos e as aptidões. (...) Evocam um setor da realidade, referem-se a determinados valores. (...) possuem uma característica importante: são transferíveis, podem-se actualizar (...). (p.12)

Tal como já fiz referência, e volto a fazer, os nossos comportamentos e atitudes servem de exemplo para as nossas crianças, e por isso mesmo é importante que mantenhamos uma boa postura e atenção ao que fazemos perante eles. Como nos diz o autor atrás citado, “as atitudes são adquiridas pela imitação de modelos” (p.20), e o educador ou professor é um modelo na vida das crianças.

Quando falamos numa atitude de um sujeito, temos de ter em conta que esta é definida por vários atos referentes ao mesmo, não é definida por um apenas.

É de primordial importância que a escola ajude a criança a tornar-se um cidadão responsável, ativo na comunidade, com valores e atitudes, e que lute pelos seus interesses dentro da sua comunidade tornando-se assim num “cidadão interveniente” (Preto, 1996, p.18).

13 de dezembro

A educadora leu às crianças a história *Uma história de dedos*.

Mais tarde, estes tiveram um ensaio para a festa de Natal.

Inferências e Fundamentação Teórica

Como foi referido no dia 11 de novembro, citando Cordeiro (2012), as festas e celebrações são importantes para estabelecer uma linha de tempo na cabeça das crianças e as ajudar a perceber e ter uma melhor noção do tempo. Nesta época os alunos e os professores ou educadores planeiam a festa de Natal e treinam com as crianças as representações que vão fazer para a festa onde os pais e familiares destes estarão presentes.

Tal como Cordeiro (2012), também Aguera (2008) refere a importância que estas épocas festivas têm nas crianças: “as festas e celebrações constituem actos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a auto-estima, a colaboração e a integração das crianças” (p.73).

Enquanto estagiárias presenciamos os ensaios das crianças e por vezes o produto final, quando fazem as suas representações perante os familiares e amigos. Durante os ensaios, é fácil perceber quais as crianças mais tímidas e as mais extrovertidas. Verificamos também que, em grande parte dos casos, estes ensaios, estas celebrações, estas épocas do ano letivo são importantes para desenvolver diversas capacidades da criança, assim como a sua personalidade e a sua autoestima.

1.4. 3.ª Secção: 5 anos B

Período de estágio: 2 de janeiro a 10 de fevereiro

Faixa etária dos alunos: 5 anos

Educadora: RD

1.4.1. Caracterização da turma

Segundo os apontamentos fornecidos pela educadora foi-me possível obter a caracterização do grupo.

Nesta escola de Lisboa, o grupo dos 5 anos B é composto por 28 crianças, sendo que 14 são do género feminino (das quais três têm quatro anos e onze com cinco anos de idade) e 14 do género masculino (das quais quatro têm quatro anos e dez têm cinco anos de idade) – esta informação foi recolhida em setembro de 2011. Saliento que duas destas crianças frequentam pela primeira vez a escola.

As crianças pertencem a famílias cujo nível socioeconómico é médio e médio/alto e os seus pais possuem na sua grande maioria formação académica superior.

Este grupo está bem integrado na dinâmica da escola, fomentada pela organização do ambiente educativo de modo a que a criança se relacione consigo própria, com os outros, e com o mundo.

A nível afetivo-emocional a maioria das crianças demonstra um temperamento equilibrado, expansivo, extrovertido, comunicativo e alegre. Gostam de receber e de corresponder a trocas afetivas.

De uma forma geral as crianças deste grupo demonstram motivação e interesse pelas diversas aprendizagens. São participativas, interessadas e colaborativas e alguns alunos possuem grande capacidade imaginativa e criativa.

Estas crianças gostam de atividades de cooperação em grupo mas, por vezes, surgem alguns atritos egocêntricos. Apresentam grande força de vontade de modo a que, quando iniciam uma tarefa, esforcem-se para a conseguir concluir. Existem quatro crianças mais introvertidas, mostrando, por vezes, um certo receio em se expandirem, principalmente no contexto de sala de aula.

Este grupo concentra-se com alguma facilidade e é habitualmente impassível aos ruídos e estímulos exteriores. No entanto, existem algumas crianças, cerca de nove, que revelam falta de concentração da atenção. Apenas conseguem concentrar-se durante curtos espaços de tempo; a sua atenção dispersa-se com a maior facilidade e ao mínimo estímulo, estando sempre atentas a tudo o que se passa fora da tarefa que estão a executar

e distraíndo-se com as conversas dos colegas de carteira. Cerca de oito crianças manifestam um ritmo de trabalho lento no que concerne à execução das tarefas escolares e, destes, cinco relevam uma motricidade fina pouco desenvolvida.

Gostaríamos ainda de acentuar que este grupo de crianças é calmo, principalmente em contexto de sala de aula, mas existem seis crianças mais barulhentas, agitadas, desafiadoras e até conflituosas o que, por vezes, perturba o ambiente da sala de aula.

Em relação aos aspetos cognitivos, este grupo tem um raciocínio rápido e demonstra estar estimulado e incentivado para realizar os seus trabalhos o que lhes possibilita (regra geral) facilidade em aprender. Na maioria, são crianças organizadas, cuidadosas na apresentação e arrumação dos seus trabalhos, possuindo boa capacidade de memorização e retenção da informação e um razoável cálculo mental. No entanto, há cerca de oito crianças que demonstram dificuldades nas diferentes áreas de aprendizagem, principalmente ao nível do Domínio da Matemática bem como um ritmo de trabalho um pouco lento, como já referimos anteriormente, o que poderá, eventualmente, comprometer o seu desempenho escolar.

1.4.2. Caracterização do espaço

A sala dos 5 anos, do grupo B, situa-se no piso inferior da escola e é um espaço bastante colorido e apelativo para as crianças.

Esta sala é também o único local de entrada (sem ser pelo recreio) que dá entrada para a sala dos 5 anos A. Ambas as salas têm entrada independente para a casa de banho comum.

As duas salas têm amplas janelas que dão ligação a um dos espaços exteriores, a um dos recreios das crianças, por meio de umas escadas, o que torna esta entrada exclusiva a ambas. No entanto, uma possui ainda no lado oposto ao referido, janelas/portas que dão acesso a um espaço exterior utilizado pelas auxiliares de ação educativa.



Figura 10 – Sala dos 5 anos, grupo B

A sala é espaçosa e considero estar bem organizada tendo em conta o espaço. Porém, devido às crianças serem muitas, o espaço entre as carteiras, e no fundo da sala, é reduzido. Na figura 10 observamos a sala de aula do grupo B

A sala possui uma secretária para a educadora de frente para as crianças e, por conseguinte, de costas para o quadro, catorze mesas retangulares, com espaço para duas crianças cada, o que permite uma capacidade de 28 crianças. As carteiras estão de frente para o quadro, no lado esquerdo da sala, o que revela um pequeno espaço da sala (do lado direito conforme se entra) utilizado frequentemente como canto da leitura ou outras atividades. A sala tem luz natural e, quando necessário, boa iluminação.

Em lados opostos da sala está o usual quadro de giz e também um de cortiça utilizado para expor trabalhos das crianças. Na parte inferior das paredes encontram-se os cabides utilizados pelas crianças. Em alguns pontos da sala estão móveis de arrumação dos dossiês das crianças e da educadora, livros de apoio e materiais manipulativos.

1.4.3. Rotinas

As rotinas deste grupo são semelhantes às dos outros, anteriormente descritos, da Educação Pré-escolar.

Neste grupo saliento a aula de Expressão Musical realizada às sextas-feiras, perto das 11:30h, e com uma duração de 30 minutos.

Quando nos referimos às diferentes expressões (dramática, plástica, musical e motora) temos de ter em conta a sua importância no desenvolvimento da criança e por isso estão presentes no seu horário.

Segundo o Ministério da Educação (1997):

o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos. (p.57)

Mais em concreto, fazendo referência apenas à Expressão Musical, Sousa (2003) refere que “o objectivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade” (p.18).

As aulas de Expressão Musical não são apenas momentos em que as crianças cantam músicas, treinam ou momentos em que aprendem as notas musicais. É principalmente um momento de cumplicidade com o professor que a leciona. As crianças adoram-no e nutrem por ele um carinho e respeito especial. Nesse momento há sintonia entre todos, socialização com os colegas e descontração.

1.4.4. Horário da turma

Na figura 11 está o horário do grupo dos 5 anos.

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9.00	Acolhimento, Canções de Roda e Higiene				
9.30-10.00	Desenho de Série	Cartilha e Escrita	Educação Física	Cartilha e Escrita	Cartilha e Escrita
10.00-10.30	Educação Física		Cartilha e Escrita		
10.30-11.00	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
11.00-11.30	Cartilha e Escrita	Conhecimento Mundo	Informática/ Biblioteca	Matemática - escrita	Matemática - escrita
11.30-12.00		Lengalengas Destrava línguas			Educação Musical 11.35-12.05
12.00	ALMOÇO E RECREIO				
14.30-15.00	Matemática - material	Matemática - material	Conhecimento Mundo	Conhecimento do Mundo	Matemática – material
15.00-15.30	Desenho / Pintura	Matemática - escrita	Desenho e Recorte	Modelagem	Inglês
15.30-16.00		Desenho livre	Matemática - material	Desenho / Pintura	15h20' / 16h10'
16.00-16.30	Dramatização	Lengalengas Destrava línguas.	Matemática - escrita	Dramatização	Assembleia de Grupo
16.30	LANCHE				
17.00	SAÍDA				

Figura 11 – Horário do grupo B dos 5 anos

1.4.5. Relatos diários

2 de janeiro

Neste dia as educadoras estavam em *roulement* e era o meu primeiro dia de estágio na sala dos 5 anos, com a educadora RD.

Inicialmente as crianças estavam no salão. Depois, foram-se distribuindo pelas salas e as crianças dos 5 anos foram acabar trabalhos que tinham pendentes.

Mais tarde fizeram uma proposta de trabalho na qual tinham de unir pontos, descobrir diferenças entre desenhos, e, por fim, pintaram-nos.

Antes do almoço, tiveram um momento de desenho livre e, depois do mesmo, estiveram a ver um filme.

Inferências e Fundamentação Teórica

No estágio com as crianças de 5 anos temos contacto com o método de leitura de João de Deus que utiliza como suporte a Cartilha Maternal.

É nesta faixa etária que as crianças começam a aprender a ler e a escrever.

Segundo Ruivo (2009), apoiada em Alegria (1989):

(...) um método que utiliza, em sinergia, estratégias de leitura do tipo ascendente e descendente, como é o caso do Método João de Deus, será adequado a todos os alunos pois associa a capacidade fundamental da descodificação com a

necessária compreensão do texto lido para que a leitura seja efectivamente conseguida na sua plenitude (...). (p.100)

Utilizando este método de leitura verifica-se que as crianças, ao seu próprio ritmo, aprendem a fazer a necessária descodificação, e posteriormente a ler, até ao final do ano letivo. A Cartilha Maternal é um recurso valioso na aprendizagem da leitura das crianças. A maneira como está organizada foi pensada para facilitar a aprendizagem da leitura das crianças.

Para Ruivo (2009), “João de Deus valorizou os aspectos visuais apresentando as palavras segmentadas por sílabas recorrendo aos tons preto/cinzento. (...) permite obter a decomposição das palavras sem quebrar a unidade gráfica (e sonora) das mesmas” (p.115).

Dentro da Cartilha, as vogais surgem em primeiro lugar e só depois as consoantes, uma a uma. Estas estão organizadas por lições, uma lição para cada uma, o que corresponde a um ou mais dias na aprendizagem da criança, consoante o seu ritmo. A ordem pela qual aparecem foi determinada por João de Deus conforme a dificuldade e parecenças que estas apresentam quando comparadas.

Quando se fala em letras consoantes na Cartilha Maternal surge a palavra “valor” que corresponde à maneira como uma consoante pode ser lida, ouvida, de uma única maneira – um valor, ou por mais que uma – vários valores.

Sobre as letras consoantes, Ruivo (2009) refere que cada uma “(...) é incluída numa lição em que estão reunidos os seus diferentes valores, (...) são ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que (...) só têm uma leitura, um valor, um som” (p.116).

As palavras na Cartilha aparecem com a divisão silábica que esta expressa com os tons de preto e cinzento. Após ensinar à criança a mnemónica, ela parte à descoberta da palavra, como se fosse um jogo.

Tal como afirma Ruivo (2009), “se por um lado ler é compreender, por outro, ler é entrar num jogo de regras e mnemónicas especiais que permitem encarar a descodificação como uma actividade lúdica de descoberta, raciocínio lógico e construção do pensamento” (p.139).

Para Papalia, Olds e Fedlman (2001, p. 430) as mnemónicas são “(...) dispositivos para ajudar a memória. As crianças poderão descobrir técnicas mnemónicas por elas próprias ou podem ser ensinadas a usá-las”.

O método de leitura a que me referi pretende dar à criança os meios necessários para que consiga ler por si própria. Tal como outros métodos de leitura, este apela à memorização e à compreensão, utilizando os métodos: global e ascendente.

3 de janeiro

As crianças entraram e ficaram no salão, com as outras turmas, regressando à sala após realizada a roda das canções. Foram à casa de banho e distribuíram-se pelas respetivas salas.

A educadora RD distribuiu pelas crianças as capas onde tinham os trabalhos por terminar (respetivos ao Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e foi chamando alguns grupos, consoante a lição onde estavam.

Após o recreio do meio da manhã, a educadora deu uma aula com o material *Cuisenaire* sobre a adição. Depois, foram à casa de banho, almoçaram e encaminharam-se para o recreio.

Inferências e Fundamentação Teórica

A atividade fundamental nesta faixa etária é sem dúvida a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para Martins e Silva (1999, citados por Aleixo, 2005), “a aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade” (p.18). É necessário que as crianças aceitem o desafio e alcancem a sua autonomia na leitura e na escrita. É importante que no futuro se tornem cidadãos autónomos e capazes de tomarem as suas próprias decisões.

Para Condemarin e Chadwick (1987, pp.23-27), os principais fatores que favorecem a aprendizagem da escrita manuscrita são o desenvolvimento psicomotor, a função simbólica (“(...) compreender que os traços realizados são signos que têm valor simbólico” (p.24)), o desenvolvimento da linguagem e também a afetividade.

Ao longo do ano letivo as crianças vão aprendendo a ler com o apoio da Cartilha enquanto ao mesmo tempo aprendem a grafia das letras correspondentes. O que se verifica frequentemente é um desajuste em relação à lição em que se encontram na Cartilha e a letra em que vão nos seus cadernos de escrita. Tal facto não se torna preocupante uma vez que a educadora respeita o ritmo de cada uma e, ao progredirem na leitura, o treino do grafismo das letras vai com o tempo.

Condemarin e Chadwick (1987) referem-se à escrita como um grafismo privilegiado, com sentido, e que “(...) é necessário que a criança tenha alcançado um nível suficiente de desenvolvimento da função simbólica para compreender, ou ao menos sentir, que a escrita envolve um sentido e transmite uma mensagem” (p.24).

A criança, ao aprender a escrever, tem que compreender que está a utilizar uma nova forma de linguagem, uma nova maneira de comunicar com os outros sem ser a linguagem oral.

Segundo Ajuriaguerra et ali (1973, citados por Condemarin & Chadwick, 1987):

(...) o desenvolvimento da escrita não se deve simplesmente a um acúmulo de exercícios. A escrita constitui o produto de uma atividade psicomotora extremamente complexa, na qual participam os seguintes aspectos: - maturação geral do sistema nervoso (...); - desenvolvimento psicomotor geral (...); - desenvolvimento da motricidade fina ao nível dos dedos e da mão; (p.24)

Tendo isto em conta, todas as atividades de manipulação, de desenvolvimento das atividades psicomotoras e todos os exercícios de aptidão digital fina, de motricidade, contribuem, assim, para o desenvolvimento da escrita.

Se pensarmos em estratégias necessárias para preparar a criança para a escrita, (ao nível das atividades psicomotoras) devemos procurar desenvolver: “(...) a coordenação dinâmica global, o equilíbrio, a relaxação, a dissociação de movimentos, o esquema corporal lateralizado, a estruturação espacial, a motricidade fina e a estruturação temporal e até a integração destas últimas três funções” (Condemarin & Chadwick, 1987, p.42).

6 de janeiro

A educadora começou por distribuir às crianças fichas de Matemática que estas tinham por terminar.

Depois do recreio as crianças tiveram aula de Expressão Musical com o professor PV e, depois de almoçarem, foram para o recreio.

Inferências e Fundamentação Teórica

Como se verifica com qualquer outro grupo do Jardim-Escola, as crianças adoram as aulas de música e o professor. Durante estas aulas, cantam, improvisam, reproduzem sons e melodias e jogam. Estas aulas são, por norma, muito alegres e divertidas pois vão aprendendo sem se aperceberem.

Sousa (1999, p. 14) diz-nos que “(...) o mais importante da educação musical é a participação activa de todos os alunos e o desenvolvimento da criatividade partindo da experiência”.

Por sua vez, Amaral (2004, p. 48) defende a educação musical como “(...) uma forma de saber que articula imaginação, razão e emoção. (...) um meio privilegiado para a criatividade (...)” o principal objetivo das aulas deve ser “(...) o desenvolvimento da expressão da criança a vários níveis, tornando-a um ser criativo e capaz de representar, das formas mais variadas, tudo o que estiver na sua mente”. Estas aulas permitem que se libertem criativamente, que desenvolvam a sua confiança e ultrapassem o medo de se exporem perante os colegas e amigos.

Sousa (2003) completa ainda com a ideia de que “a Educação Musical pretende criar na criança um despertar para o mundo dos sons e um envolvimento cada vez mais profundo na parte musical da sua vida” (p.22). É nestas idades que se pode verificar o aparecimento do gosto e interesse das crianças em aprenderem a tocar novos instrumentos e, por consequência, o desejo em mostrarem o que sabem aos colegas e ao professor da disciplina.

9 de janeiro

Já na sala, a educadora deu uma aula de Matemática utilizando o 3.º e 4.º Dons de *Froebel*. Esta não foi terminada porque os meninos tiveram que ir para a aula da educadora LS. Posteriormente, a educadora RD continuou a aula até as crianças irem para o recreio. Antes do almoço deu, a algumas crianças aula de Cartilha Maternal, enquanto as restantes crianças terminavam fichas que tinham pendentes.

Inferências e Fundamentação Teórica

Apesar de serem dois materiais manipuláveis diferentes em certos aspetos, o 3.º e 4.º Dons de *Froebel* podem ser utilizados em conjunto, e isso faz com que funcionem, aumentando a complexidade das construções e a diversidade das situações problemáticas que se podem propor.

Fazendo referência à utilização destes dois materiais em conjunto, Caldeira (2009) indica que tal permite uma “maior diversidade nas actividades; Diferentes construções; Cálculo mental; Situações problemáticas mais complexas; Maior equilíbrio; Desenvolvimento da criatividade” (p.285).

Com estes Dons são definidas regras de trabalho, tais como: agarrar as peças com os dedos em pinça e não destruir as construções (existe uma maneira específica de abrir e arrumar a caixa e naturalmente as crianças não podem brincar com as peças, enquanto estão a fazer as construções).

No que diz respeito às capacidades e destrezas que este material pode desenvolver, Caldeira (2009) enuncia as seguintes: equilibrar; “Construir; Relacionar; Ordenar; Comprovar; Saber contar; Noção de quantidade; Orientação espacial; Coordenação óculo-manual; Motricidade fina; Concentração; Atenção” (p.285).

Algumas das capacidades e destrezas referidas estão relacionadas com a área da Matemática, mas também podemos verificar que são importantes para outras áreas do conhecimento essenciais à aprendizagem da escrita.

10 de janeiro

A educadora começou por fazer com as crianças um desenho em série. Depois, deu uma aula com os blocos lógicos fazendo referência às sequências e terminando com uma ficha de Matemática.

De seguida, conforme iam terminando, a educadora ia chamando à Cartilha Maternal. No final, seguiram todas para o recreio até à hora do almoço.

Inferências e Fundamentação Teórica

Esta aula que observei sobre as sequências foi muito interessante. Quando acompanhei as crianças nos exercícios, conforme as indicações da educadora, verifiquei que algumas delas manifestaram uma ligeira dificuldade em representar a ordem das peças como uma sequência, uma continuidade, de modo a fornecer padrões.

Para Caldeira (2009, p. 177), um padrão representa uma “(...) disposição ou arranjo de números, formas, cores ou sons, onde se detectam regularidades”. Segundo ainda esta autora, citando Vale, Palhares, Cabrita e Borralho, os padrões “(...) pretendem ajudar os alunos a aprender uma matemática significativa e/ou a envolver-se na sua aprendizagem facultando-lhes um ambiente de aprendizagem que tenha algo a ver com a sua realidade e experiência” (p. 178).

Ao trabalhar as sequências com o material blocos lógicos, a educadora não só trabalhou o tema em questão, como explorou o material pelas suas características matemáticas.

Em relação ao material, Caldeira (2009) define certas competências a serem desenvolvidas:

localização espaço-tempo; Classificação; Correspondência; Construir o espaço; Conhecimento gradual do material; Desenvolvimento da criatividade; Estabelecimento de comparações; Identificação dos diferentes atributos: forma, cor, tamanho e espessura; Desenvolvimento do raciocínio lógico; Construção de sequências ou séries; Contagens; Cálculo mental; Aplicação da teoria de conjuntos (...); (p.368)

Este material destaca-se pelos diferentes atributos (forma, cor, tamanho e espessura) e, utilizando isso mesmo, a educadora, ao construir as sequências, foi alternando as peças, ou seja, pediu às crianças que trabalhassem a sequência pensando na cor, na espessura ou no tamanho; em alguns casos juntou dois ou mais atributos. Este exercício resultou em diferentes hipóteses de resposta consoante o que a criança fizesse.

Em relação às capacidades e destrezas trabalhadas com este material, a autora atrás referida menciona as seguintes: “raciocínio lógico; percepção tátil; percepção visual; reconhecimento de formas; coordenação motora; percepção de espessura; percepção de tamanho; atenção; concentração” (p.368).

O exercício realizado pela educadora desenvolveu parte das capacidades e destrezas referidas, mas também o raciocínio lógico, que constitui um aspeto importante no pensamento matemático.

Sobre o raciocínio lógico o Ministério da Educação (1997) faz referência ao tipo de exercício realizado pela educadora:

o desenvolvimento do raciocínio lógico supõe ainda a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequências que têm regras lógicas subjacentes. (...) Apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente ou propor que imaginem padrões, são formas de desenvolver o raciocínio lógico neste domínio. (p.74)

No final dos exercícios, a educadora solicitou uma sequência, com o material, e por fim permitiu uns minutos para que pudessem brincar livremente com o mesmo.

13 de janeiro

Na primeira parte da manhã, a educadora RD deu aula com o Geoplano fazendo referência às figuras geométricas. De seguida, com o *Cuisenaire* trabalhou os itinerários.

Depois do recreio, as crianças tiveram aula de Expressão Musical com o professor PV.

Inferências e Fundamentação Teórica

O Geoplano é um material que raramente observei em sala de aula.

Existem várias versões de Geoplano no mercado: quanto ao material em que é feito e quanto ao número de pregos que tem. Neste caso, os que são utilizados no Jardim-Escola são inteiramente de plástico transparente e utilizados com elásticos coloridos e de diferentes tamanhos.

Caldeira (2009) define a utilização deste material como “(...) um recurso manipulativo, para observação e análise de figuras geométricas” (p.409).

Em relação à análise de figuras geométricas, Pastells (2004, p. 70) refere os seguintes exemplos: as propriedades de cada figura geométrica como o número de lados, de diagonais, etc.; as relações que se podem estabelecer entre as figuras (como de composição e decomposição, etc.); as relações espaciais (posição, distancia, etc.); entre outras.

Nesta aula, a educadora utilizou o Geoplano para trabalhar e explorar as figuras geométricas, utilizando-o também para os itinerários. Também o *Cuisenaire* foi utilizado para a construção de caminhos.

16 de janeiro

Este dia foi um dos escolhidos para a minha colega de estágio RC dar uma aula assistida por uma professora da equipa de Prática Profissional.

Inicialmente, começou por dar uma aula de Matemática utilizando os Calculadores Multibásicos para trabalhar a adição e a leitura de números.

Mais tarde, ouviram a história *O Cuquedo*, em que as crianças foram participando fazendo de animais, conforme iam surgindo na história.

As crianças, nos seus lugares, organizaram com as letras uma palavra – a palavra girafa.

Concluída a aula de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a minha colega fez com as crianças um jogo no recreio.

Inferências e Fundamentação Teórica

A minha colega, ao contar a história, foi pedindo a intervenção e participação das crianças atribuindo a cada uma um animal conforme este surgia na história.

Depois de atribuído o animal que iria representar, a criança tinha de fazer o som característico deste. Ao participarem ativamente na história, as crianças revelaram um grande entusiasmo em realizar a tarefa atribuída e, por sua vez, a leitura da história foi mais dinâmica.

A atividade realizada pela minha colega era para domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mas introduziu também uma componente de Expressão Dramática.

Para Laudier e Barret (1994), as atividades dramáticas têm como objetivo o “(...) desenvolvimento pessoal (...)” mas também “(...) sensibilização às práticas artísticas(...)” (p.11). A importância da Expressão Dramática reside no facto de servir para o indivíduo

“(...) se exprimir, comunicar, sentir e experimentar, aprender e conhecer mais e melhor o mundo em que vive, as pessoas com quem vive e vai viver” (p.11).

A intervenção nesta área foi reduzida, havendo necessidade de fazer uma melhor ligação entre todas as áreas. A Expressão Dramática pode facilmente ter ligação com o Português, o Estudo do Meio e também com a História de Portugal.

Laudier e Barret (1994) completam reforçando a ideia de que a Expressão Dramática, em forma de teatro, tem como finalidade “(...) favorecer o desenvolvimento, o desabrochar da criança através de uma actividade lúdica que permita uma aprendizagem global (cognitiva, afectiva, sensorial, motora e estética)” (p.13).

17 de janeiro

Na primeira parte da manhã, a educadora distribuiu pelas crianças as capas de trabalhos de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita para que fossem trabalhando. Enquanto iam fazendo os trabalhos da capa, a educadora ia chamando à Cartilha Maternal grupos de crianças para que pudessem avançar na sua aprendizagem.

Depois do recreio, a educadora deu aula sobre a adição utilizando algarismos móveis para representar as quantidades que as crianças iam simbolizando com palhinhas.

Inferências e Fundamentação Teórica

A estratégia utilizada pela educadora na aula de Matemática permite que a criança visualize a quantidade que lhe é solicitada por meio das palhinhas e que por sua vez faça a correspondência com o número.

Fazendo referência às palhinhas em particular, Caldeira (2009, p. 317) refere que estas funcionam como um suporte à contagem, entre outros objetivos.

Este género de exercícios permite desenvolver na criança a noção de número e de quantidade pois, tal como menciona o Ministério da Educação (1997), “(...) há crianças que aprendem com gosto e facilidade a memorizar a sucessão de números cardinais; é, no entanto, mais importante perceber a correspondência de uma determinada quantidade a um número, do que saber de cor a sucessão numérica” (p. 77).

Esta situação verifica-se regularmente pois as crianças são ensinadas em casa, por influência social, e chegam à escola entusiasmados pois já sabem contar até determinado número.

Fazer a associação entre algarismo, quantidade e número é fundamental no jardim de infância pois muitas vezes as crianças sabem contar até determinado número, por

memorização e, na realidade, não têm a noção da quantidade ou como representar o número em questão.

Segundo Caldeira (2009), é no jardim de infância que a criança “(...) desenvolve o sentido do número, isto é, gradualmente vai tendo uma compreensão global e flexível dos números e das operações, de modo a perceber os números e as suas relações, em diferentes significados e em múltiplos e diversificados contextos” (p.331).

A autora refere que, gradualmente, através de exercícios, de treino, e prática, pode ser feito por meio de diferentes materiais estruturados ou não estruturados. A educadora com imaginação, criatividade e esforço pode fazer a diferenciação e realizar a aprendizagem.

20 de janeiro

Neste dia dei uma aula sobre o ornitorrinco.

Para começar a aula, introduzi o tema da seguinte maneira: tinha para cada uma das crianças um puzzle de 6 peças com a imagem do *Perry* (um ornitorrinco em desenho animado que é personagem nos desenhos animados *Phineas e Ferb*) para que estes o montassem.

Com o auxílio deste puzzle, as crianças chegaram ao animal que escolhi para a minha aula – o ornitorrinco. De seguida, escreveram no quadro o nome do animal com giz e com as letras móveis. As crianças formavam de novo a palavra ornitorrinco (as letras estavam dispostas de forma aleatória, eram várias e estavam recortadas com a forma de letra de imprensa) (figura 12).

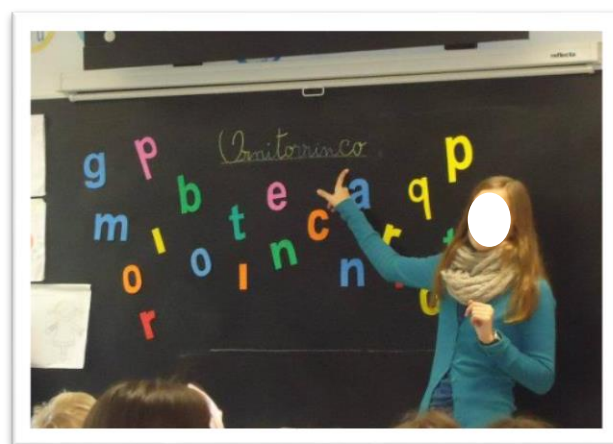


Figura 12 – Disposição no quadro do material para a aula do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

À medida que fui solicitando às crianças as letras necessárias para escrevermos, ia desta forma fazendo a revisão de algumas regras da Cartilha Maternal.

Mostrei imagens do animal enquanto referia as características do mesmo. No fim as crianças fizeram uma ficha formativa de consolidação dos conhecimentos.

Ao fim da manhã, dei aula utilizando os 3.º e 4.º Dons de *Froebel* fazendo construções, cálculo mental e exercícios de lateralização (cada criança tinha uma imagem da personagem do *Phineas* e outra do *Ferb* e recorri às mesmas para estes exercícios).

Inferências e Fundamentação Teórica

As atividades desta aula encontram-se fundamentadas no capítulo 2 sobre as planificações.

Esta era a primeira vez que utilizava um puzzle com as crianças e senti algum receio do que poderia acontecer, ou de como reagiriam, mas no entanto resolvi manter a estratégia e verificou-se positiva.

Como Estanqueiro (2010) afirma, “educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (p.13). Por isso, optei por uma atividade que ainda não tinha presenciado. É necessário propormos às crianças atividades variadas para que possam desenvolver as suas competências. Assim, como é importante respeitar o ritmo de aprendizagem da criança na leitura e na escrita, é importante respeitar nas outras áreas e nas atividades que lhes propomos.

Estanqueiro (2010) menciona um aspeto importante na educação: “é injusto obrigar todos os alunos a realizar as mesmas tarefas, da mesma maneira, ao mesmo tempo. Tal como os professores são diferentes no modo de ensinar, também os alunos são diferentes no modo de aprender” (p.14).

Se verificamos que as crianças têm mais dificuldade em realizar certas tarefas devemos tentar contornar a situação de uma outra maneira mas sem nunca desistir ou deixar que a criança não acabe o que começou.

Para Estanqueiro (2010), “como qualquer aplauso, o elogio dever ser oferecido ao aluno (em frente dos colegas ou em privado), após o sucesso numa tarefa difícil ou após um bom esforço” (p.24). Recorrer ao elogio é uma solução para desenvolver a autoestima e confiança da criança e por consequência pode melhorar o seu empenho nas atividades e o seu aproveitamento, “quanto mais novos, inseguros e inexperientes são os alunos, mais precisam de palavras de encorajamento, para reforçar a sua auto-estima e a sua auto-confiança” (Estanqueiro, 2010, p.24).

Ainda para o autor supracitado, “cultivar expectativas positivas é uma forma de optimismo pedagógico. Só por si, não resolve tudo. Não transforma todos os alunos fracos em bons. Mas gera um clima favorável à motivação e contribui decisivamente para a eficácia da acção educativa” (Estanqueiro, 2010, p.29).

Tal como referi, elogiar uma criança pelos seus sucessos, pelos seus esforços e pelo seu comportamento ajuda a criar um reforço positivo, torna o ambiente em sala de aula mais saudável e ajuda a que a relação professor-aluno, e vice-versa, seja mais positiva e melhore o aproveitamento da criança e a eficácia e motivação do professor.

23 de janeiro

Neste dia, a minha colega de estágio JL deu uma aula sobre o golfinho, leu e fez a dinamização da história *A onda do Benjamim*. Por fim utilizou os 3.º e 4.º Dons de Froebel.

Inferências e Fundamentação Teórica

Enquanto figura essencial na aprendizagem da criança, um professor/educador, entre todas as características já mencionadas nesta tese, não deve ignorar a importância de permitir que a criança erre ou pergunte algo que não entendeu sem sentir o medo de represálias, ou a vergonha em relação aos colegas.

Para Morgado (2004), as “(...) tarefas e as situações de aprendizagem escolar devem ser organizadas e geridas de forma a que o aluno, enquanto aprendiz, se sinta tranquilo, em que o erro seja entendido como um fenómeno normal em qualquer situação de aprendizagem (...)” (p.15).

Já aconteceu, ao dar aula, colocar uma questão a uma criança e esta não responder, e simplesmente ficar a olhar para mim, não emitindo qualquer som. Uma situação destas pode ser por vergonha da criança em relação a mim ou aos colegas, medo por não saber ou não ter a certeza da resposta ou simplesmente por não ter compreendido a pergunta.

Quando tal acontece, temos como obrigação reformular as nossas questões, tentar pôr a criança à vontade e mais difícil ainda, se errar, fazer com que ela perceba que é humano, e que em situação de aprendizagem é algo que pode corrigir, ajudando no processo evolutivo da mesma.

Uma vez verificado o erro da criança, o professor/educador deve tentar analisá-lo “(...) para compreender a sua origem (...)” (Postic, 1995, p.20), visto que o mesmo pode ser por simples distração ou, por exemplo, por não compreender o que lhe é pedido.

Postic (1995) revela ainda que a função de um professor é tanto técnica como relacional e “(...) deve conceber as situações de aprendizagem, observar os comportamentos de cada aluno perante uma determinada tarefa e ajustar-se às necessidades de cada um. Só um compromisso simultâneo do professor e do aluno permite o êxito” (p.25).

Compreende-se a dificuldade em tomar atenção individualizada às crianças quando os grupos têm perto de trinta. No entanto, cabe ao professor fazer o melhor que conseguir e esforçar-se para atender às necessidades e questões individuais de cada uma e assim permitir o êxito de todas.

24 de janeiro

Assim como no dia anterior, este também foi marcado pelas aulas que a minha colega JL deu a manhã inteira.

Na sua aula falou da borboleta e das principais características dos insetos. Leu a história *A largatinha comilona*, fez exercícios de adição e de subtração com material não estruturado e, no fim, realizou com as crianças um jogo que intitulou - A borboleta e a flor.

Inferências e Fundamentação Teórica

O momento mais relevante na aula da minha colega foi a aula de Matemática.

Para Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), o ser-se “matematicamente competente” é uma noção “(...) ampla de competência matemática que está relacionada com as atitudes, as capacidades e os conhecimentos relativos à matemática que, de uma forma integrada, todos devem desenvolver e ser capazes de usar, podendo identificar-se com a noção de literacia matemática” (p.11).

Tal como, diariamente, somos bombardeados por informação escrita, também a Matemática e as noções nela inseridas são fundamentais para o desenvolvimento da criança como cidadão autónomo e livre.

Segundo os mesmos autores:

aprender matemática constitui um património cultural da humanidade e um modo de pensar. (...) implica que todas as crianças (...) devem ter possibilidade de contactar, a um nível apropriado, com as ideias e os métodos fundamentais da matemática e de apreciar o seu valor e a sua natureza. (p.17)

Esses autores reforçam também que “a educação matemática pode contribuir, de um modo significativo e insubstituível, para ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos confiantes nos aspectos essenciais em que a sua vida se relaciona com a matemática” (pp.17-18), daí a importância da Matemática no quotidiano.

27 de janeiro

Neste dia não há atividades relevantes a registar.

30 de janeiro

A educadora começou por dar uma aula sobre os insetos, mais propriamente a abelha, com o auxílio de um *PowerPoint*, e mostrou também às crianças um favo de mel.

Já a meio da manhã, assistiram a um concerto dos *Corvos*, um grupo musical que esteve na escola a atuar para todos os grupos.

Inferências

O momento que mais apreciei neste dia de estágio foi a atuação do grupo musical que esteve na escola.

Esta iniciativa foi, sem dúvida, muito boa, permitindo que as crianças tenham contacto com uma realidade diferente, em que muitos poderão não ter essa oportunidade fora da escola.

A partir de certa faixa etária, nesta escola as crianças começam a aprender a tocar flauta nas aulas de música com o professor PV.

31 de janeiro

O dia foi marcado pelas aulas assistidas pelas professoras doutoras da Prática Profissional, em que a minha colega de estágio RC deu aula.

Ela utilizou o livro *A que sabe a lua* e, à medida que ia contando a história, colocou no quadro as imagens dos animais e da Lua consoante os acontecimentos da história. De seguida, utilizou palavras que correspondiam aos nomes dos animais e as crianças tinham de fazer a correspondência correta.

Na aula de Matemática utilizou o material *Cuisenaire* para fazer com as crianças um itinerário com o objetivo de ligar uma tartaruga ao seu aquário. No Conhecimento do Mundo, falou às crianças da tartaruga mostrando uma.

Terminadas as aulas tivemos reunião com as professoras da Prática Profissional presentes na escola, com o objetivo de refletirmos sobre as mesmas.

Inferências e Fundamentação Teórica

A estratégia que a minha colega utilizou para contar a história tornou a leitura mais dinâmica e permitiu fazer a ligação com a leitura das crianças e as regras da Cartilha.

É importante, enquanto contamos histórias, cativar quem nos está a ouvir, neste caso as crianças. Isto pode acontecer por meio das estratégias e materiais que utilizamos ou, simplesmente, pelo tom de voz que utilizamos.

Cury (2006, p. 133) defende que para contar histórias é necessário o contador praticar uma voz flutuante, teatralizada, que oscila de tom durante a narração. É essencial

produzir gestos e reações capazes de expressar o que a simples informação não consegue.

Para Viana e Teixeira (2002, p. 122) “(...) a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interação afectiva permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura (...)”. Sendo assim, podemos afirmar que estes momentos não só estimulam e criam hábitos de leitura nas crianças como desenvolvem e fortalecem a relação destes com o professor/contador de histórias.

Em relação à aula de Matemática da minha colega consegui verificar que esta tentou fazer a ligação entre as várias áreas do conhecimento através da história que contou para o itinerário que as crianças realizaram.

Segundo Moreira e Oliveira (2003, citadas por Caldeira, 2009), “(...) quando a criança realiza tarefas (encontrar caminhos), está a treinar a sua capacidade de visualização espacial” (p.173). Nesta atividade que as crianças realizaram utilizaram o material *Cuisenaire*, uma folha com as quadrículas e os desenhos necessários para que completassem a atividade (ligar a tartaruga perdida ao seu aquário). Este aspeto, como refere Caldeira (2009, p.172), desenvolve a compreensão espacial necessária para interpretar, compreender e apreciar o mundo, que é intrinsecamente geométrico.

Ao fazer uma apreciação a esta aula de Matemática tenho a salientar a importância que temos de ter com o material que utilizamos. Neste caso, as peças de *Cuisenaire* feitas em cartolina pela minha colega não correspondiam na cor com a verdadeira tonalidade das mesmas (o que baralhou as crianças no início da atividade), e o tamanho das quadrículas na folha que estes tinham também, não coincidiam com o tamanho das peças de que as crianças dispunham.

Todo o material que apresentamos em sala de aula às crianças tem de ser um material cuidado, que corresponda à realidade do que queremos reproduzir e que, acima de tudo, seja testado antes de apresentado.

3 de fevereiro

Neste dia, como me tinha sido solicitado, dei uma aula sobre o canguru.

Comecei por introduzir o tema com um origâmi representando o canguru. As crianças tinham de identificar através dele de que tema iríamos falar.

Distribuí por cada criança um origâmi e fiz a leitura da história *O leão e o canguru*. Mais tarde falei sobre as principais características deste animal revendo também as dos mamíferos e mostrando imagens do mesmo.

Na Matemática, utilizei, com as crianças, o Geoplano representando algumas figuras geométricas e também trabalhando os percursos.

Para finalizar a aula, realizei com as crianças um jogo – A corrida do canguru saltitante.

Inferências e Fundamentação Teórica

Muitas das aulas que nos são solicitadas pelas professoras cooperantes têm como tema os animais. O objetivo é dar a conhecer às crianças animais mais exóticos e raros, para desenvolverem a Área Curricular Disciplinar do Conhecimento do Mundo.

Como nos dizem Roldão e Marques (2000), “as crianças no período pré-escolar têm grande interesse em conhecer o mundo. A educadora desempenha um papel central como mediadora dessa descoberta (...)” (p.86).

O educador deve também revelar-se capaz de oferecer à criança um conjunto de experiências orientadas para que ela as desenvolva utilizando os seus sentidos, “(...) envolvendo-se assim numa aprendizagem construtivista e exploratória do Mundo, baseadas não só nas questões levantadas pelas mesmas experiências, como também nas respostas que estas proporcionam” (Catita, 2007, pp.7-8).

Ao iniciar a aula, verifiquei que as crianças pareciam fascinadas com o origâmi que lhes apresentei.

Para Robinson (2006) “o origâmi – ou a arte da dobragem do papel – permite-nos ver o próprio papel como um meio para a expressão artística” (p.6).

A dobragem apresentada era demasiado complicada e demorou imenso tempo para se fazer, assim optei por fazer uma com que iniciiei a aula e posteriormente uma para cada criança, para que servisse de reforço positivo, ou como lembrança. No entanto, ao verificar o entusiasmo das crianças decidi dar os origâmi logo de início para que estes pudessem ter na mão conforme ia falando sobre o animal.

Como refere Robinson (2006) em relação às dobragens “o prazer de quem as faz pode ser tão grande como o prazer de quem as contempla e ultrapassa largamente o esforço necessário para a sua produção” (p.6).

6 de fevereiro

A minha colega de estágio RC deu aula sobre as plantas referindo as suas partes constituintes e funções, realizando com as crianças uma atividade experimental: plantar um feijão.

Para o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita leu a história *A viagem da sementinha*, e em Matemática trabalhou os 3.º e 4.º Dons de *Froebel* fazendo situações problemáticas.

Inferências e Fundamentação Teórica

A atividade experimental realizada pela minha colega foi uma boa estratégia para abordar as plantas e os seus constituintes.

Segundo o Ministério da Educação (1997), “a escolha das experiências a realizar, bem como a maior ou menor complexidade do seu desenvolvimento, decorre da idade, dos interesses, das capacidades das crianças e também do apoio que lhes é dado pelo educador” (p.83). Neste caso em concreto, e relativamente à idade, a atividade experimental foi simples mas no entanto elucidativa.

Como é natural nas crianças, existe nelas uma ambição em perceber o mundo, como tudo funciona e é criado, curiosidade que é a “(...) manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes” (p.79).

O Ministério da Educação escreve que a curiosidade das crianças é “(...) fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (p.79).

Principalmente através das aulas que nos são solicitadas pelas professoras, verificamos o esforço que estas fazem para que consigamos proporcionar à criança o maior número de experiências únicas e a descoberta de situações possíveis.

Estas atividades e experiências são mais associadas à Área Curricular Disciplinar do Conhecimento do Mundo destinada à sua compreensão. Esta área transforma-se numa “(...) sensibilização às ciências, (...) que aponta para a introdução a aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano (...) que mesmo elementares e adequados a crianças destas idades, deverão corresponder sempre a um rigor científico” (Ministério da Educação, 1997, pp.80-81).

As educadoras e professoras estão sempre atentas e preocupadas com o rigor científico. O discurso tem sempre de ser adaptado à faixa etária com que trabalhamos e, apesar de transmitirmos um conceito de maneira simples, nunca podemos por de parte esse rigor científico.

7 de fevereiro

O dia foi marcado pela presença de alguns pais na escola durante a parte da manhã.

A educadora deu uma aula com o auxílio de uma apresentação em *PowerPoint* sobre as aves e as suas principais características, seguida de uma ficha de trabalho em que as crianças tinham de fazer a leitura de algumas palavras e, posteriormente, a formação de frases.

Na área da Matemática, as crianças manipularam os Calculadores Multibásicos, realizaram operações de adição e de subtração, algumas situações problemáticas e a leitura de números inteiros.

Inferências e Fundamentação Teórica

A participação dos pais na educação dos seus filhos é um aspeto fundamental no sucesso escolar dos mesmos. Ao mostrarem-se participativos no desenvolvimento e na aprendizagem dos seus educandos, os pais mostram-se presentes no que se passa na escola, participando no projeto educativo.

O Ministério da Educação (1997) refere que:

sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre os estabelecimentos educativos e as famílias, no sentido de encontrar (...) as respostas mais adequadas (...) cabendo aos pais participar na elaboração do projecto educativo do estabelecimento. (pp.22-23)

Os pais são os primeiros educadores da criança e, ao longo da escolaridade, são os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros insubstituíveis na responsabilidade da educação e bem-estar das crianças. Como parceiros devem reconhecer a existência de um mesmo bem comum e partilhar de objetivos e opiniões em prol das crianças (Marques, 2001, p.12).

Tendo em conta as diferentes formas de ensinar um conteúdo, partindo do princípio que as educadoras e professoras são todas diferentes, é importante que os pais estejam a par da forma como a educadora dos seus filhos ensina.

A principal vantagem dos pais observarem uma manhã de aulas dada pela educadora dos seus filhos é que percebem a maneira como esta ensina, envolvendo os pais na aprendizagem escolar e percebendo o esforço que implica para os professores.

Para Marques (2001):

(...) o envolvimento dos pais não traz só benefícios ao aproveitamento escolar dos alunos. Aumenta a motivação dos alunos pelo estudo. Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. Melhora a imagem social da

escola. Reforça o prestígio profissional dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores. (p.20)

Quando os pais colaboram com a escola e com os professores há benefício que se traduz numa melhoria da aprendizagem das crianças. Como Marques (2001) refere: “convém ter presente que a finalidade última da educação é ajudar a pessoa a ser feliz” (p.75).

10 de fevereiro

Ao início da manhã as crianças seguiram com as suas rotinas diárias e, uma vez na sala, fizeram exercícios do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nomeadamente, fichas relacionadas com a sua aprendizagem de Cartilha Maternal.

Depois do recreio, estiveram a ver um filme enquanto a sala era utilizada para tirar fotografias a eles e aos materiais didáticos, pois eram necessárias para colocar na FIL, na exposição da Futurália – Feira de oferta educativa, formação e empregabilidade.

Antes do almoço tiveram aula de música com o professor PV.

Inferências e Fundamentação Teórica

Enquanto a sala estava a ser utilizada para as fotografias, a educadora colocou um filme numa pequena televisão que surgiu na sala para que dessa forma o visualisassem. Apesar da negatividade associada à televisão esta tem uma presença ativa nas nossas vidas e faz parte da realidade.

Para Cordeiro (2012) a televisão “é um fenómeno omnipresente, com grande capacidade de intrusão mas, simultaneamente, um intruso que se acompanha de um raro fascínio. Modela atitudes e opiniões, contribui para a definição de valores e modelos de comportamento individuais e colectivos, familiares e sociais” (p.408).

É verdade que nem tudo o que vemos na televisão tem interesse pedagógico e, por isso mesmo, é importante a presença dos pais e dos adultos responsáveis pelas crianças. Cabe-lhes conhecerem e avaliarem o que as crianças podem ou não ver na televisão.

Apesar de todos os contras, a televisão não deixa de ser um forte veículo e fonte de informação, de entretenimento, de formação cultural e científica, permitindo também alargar horizontes.

1.5. 4.^a Secção: Semana de estágio intensivo

Período de estágio: 27 de fevereiro a 2 de março

Faixa etária dos alunos: 7 anos

2.º ano

Professora: SS

1.5.1. Caracterização da turma

Esta caracterização não foi possível obter por parte da professora.

1.5.2. Caracterização do espaço

A sala do 2.º ano é composta pela mesa da professora, 25 mesas individuais, de plástico (uma para cada aluno) e uma 26.^a que se encontra ao fundo da sala, ao lado do armário e que serve de apoio para os copos com as escovas de dentes e pastas dos alunos.

As mesas estão dispostas por 4 filas de carteiras, cada uma com 5 mesas lado a lado, e de frente para o quadro, sendo que as restantes 5 estão na perpendicular com o quadro, distribuídas pelas filas já existentes (figura 13). Esta questão deve-se ao facto de a sala ser pequena para o número de alunos e/ou o tamanho das carteiras.

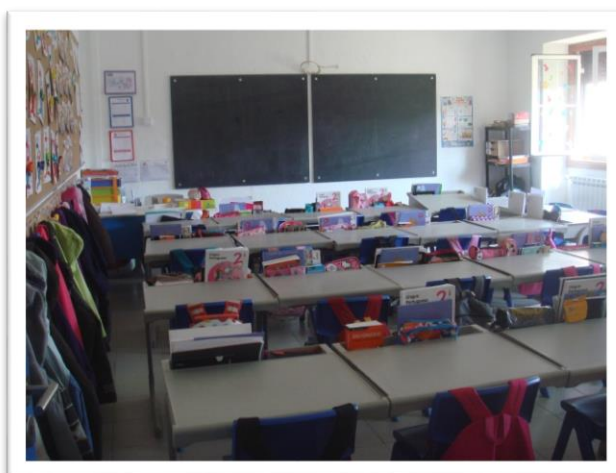


Figura 13 – Sala do 2.º Ano da escola de Tomar

Ao fundo da sala estão dois pequenos quadros de giz, sendo que do lado esquerdo se encontra a secretária da professora e do direito uma estante de apoio. Do lado oposto a este, atrás dos alunos, está um móvel com os seus dossiês, que também tem alguns dos materiais manipulativos.

Conforme se entra na sala, do lado esquerdo encontram-se os cabides dos alunos. Acima destes está um placar onde estão expostos os trabalhos dos mesmos; do lado direito são as janelas para o exterior que deixam entrar uma boa luz natural mas apenas durante um curto espaço de tempo durante a manhã.

1.5.3. Horário da turma

Na figura 14 está presente o horário do grupo do 2.º ano da escola de Tomar.

Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h – 9h15	Ler Contar Mostrar	Ler +	Ler +	Ler +	Ler +
9h15 – 10h10	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h10 – 11h					
11h – 11h20	Intervalo				
11h20 – 12h10	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h10 – 13h				Estudo do Meio	Arquivo trabalhos
13h – 14h30	Almoço, Recreio e Higiene Oral				
14h30 – 15h	Área de Projeto	Expressão Musical	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio
15h – 15h30				* Expressão Plástica	Expressão Físico-Motora
15h30 – 16h	Estudo do Meio	Estudo Acompanhado	Formação Cívica	Inglês	Estudo do Meio
16h – 16h30		Conclusão trabalhos			
16h30 – 17h					
17h	Lanche e Saída				

Figura 14 – Horário da turma do 2.º ano, escola de Tomar

1.5.4. Relatos diários

27 de fevereiro

Para esta semana decidi fazer o meu estágio com o 2.º ano.

Depois de nos ser feita uma breve introdução e apresentação da escola, a diretora da escola dirigiu-me à sala do 2.º ano, onde os alunos iam realizar uma ficha de avaliação mensal de Português.

Terminada a ficha, a professora organizou com os seus alunos os respetivos cadernos, nomeadamente os sumários de Estudo do Meio. Depois foram ao recreio, e no regresso organizaram também os sumários de Matemática.

De seguida, a professora fez revisões de Matemática, nomeadamente exercícios de multiplicação de números inteiros por 10, 100, e 1000, exercícios de numeração romana e ângulos.

Após o almoço, foram lavar os dentes, tiveram o recreio, e de regresso à sala deram as partes constituintes da planta e as suas funções.

Ao fim da tarde, a professora entregou os trabalhos de casa e depois tiveram um lanche comemorativo da 100.^a lição.

Inferências e Fundamentação Teórica

Durante o estágio com esta turma, verifiquei que, por vezes, a professora determina trabalho para que os alunos façam em casa.

Para Meirieu (1998), existem casos em que “(...) infelizmente (...) os alunos vêm assistir às aulas e depois vão para casa fazer os trabalhos!” (p. 9) mas não foi este o caso pois aqui os alunos aprendiam e trabalhavam o conceito na escola e os exercícios que levavam para casa serviam de consolidação.

Na escola defende-se que os alunos não podem levar para casa trabalhos que não consigam realizar. Não faz sentido absolutamente nenhum ser solicitado a um aluno que faça um exercício para o qual não foi preparado ou trabalhado em sala de aula.

Como refere Meirieu (1998), em relação ao trabalho de casa, este “(...) não pode, em circunstância alguma, substituir o trabalho que não foi feito na aula, que mais vale fazer melhor do que mais” (p. 14).

28 de fevereiro

Ao início da manhã, antes de a professora chegar, os alunos reuniram-se com os do 1.º ano, na sala deles, enquanto a professora destes leu a ambas as turmas a história *O Sapateiro Rafael*, de Maria João Carvalho.

Por volta das 9:30h, já na sua sala fizeram a leitura de um texto do manual de Português e, de seguida, o respetivo exercício ortográfico com a posterior correção dos erros.

Seguidamente ao recreio, os alunos fizeram exercícios de conjugação dos verbos e também de conhecimento explícito da língua, seguido de uma aula com o material Calculadores Multibásicos. Para esta aula, a professora propôs a operação $2132+1324=3456$, a respetiva leitura dos números, a prova real pela mesma operação (PRMO), a prova real pela operação inversa (PROI) e também a prova dos 9.

Após almoçarem, lavaram os dentes e, como é hábito uma vez por semana, também bochecharam a boca com flúor. Depois foram para o recreio.

De tarde, realizaram uma ficha de Matemática (exercícios de contagem de 10 em 10, de 100 em 100, de 1000 em 1000, de 5 em 5, de 50 em 50, de 500 em 500, e de 10000 em 10000).

Ao fim da tarde tiveram aula de Estudo Acompanhado onde trabalharam as palavras quanto ao número de sílabas, quanto à acentuação, os nomes comuns, comuns coletivos, os próprios, os adjetivos, os pronomes pessoais e os verbos.

Inferências e Fundamentação Teórica

Ao contrário do que verifiquei noutros jardins-escola, aqui as crianças têm como rotina a higiene dos dentes, depois do almoço.

Para Cordeiro (2012), “a escovagem dos dentes é um dos métodos mais eficazes de prevenção da cárie e a limpeza da boca da criança deve começar o mais cedo possível (...)” (p.147).

A saúde dos alunos é uma preocupação não só dos pais como também da escola. Não pode haver uma barreira entre a escola, a família. Uma representa a extensão da outra e por isso é importante que se preze a saúde da criança. Neste caso isso representa-se pela escovagem dos dentes todos os dias.

Além dessa rotina diária na escola, uma vez por semana os alunos escovam os dentes e no final colocam o flúor – “(...) um dos agentes mais importantes na redução da cárie, em conjunto com uma boa higiene oral (...)” (Cordeiro, 2012, p.152).

Além da necessidade em transmitirmos conhecimentos aos alunos há também a necessidade de os formar cidadãos e seres humanos responsáveis.

Para isso, o Ministério da Educação (2006) revela que, ao nível da área de Estudo do Meio, são definidos alguns objetivos gerais, fazendo um deles referência ao “desenvolver hábitos de higiene e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo” (p.104).

Após uma breve introdução sobre a área em questão, a do Estudo do Meio, na qual se encontram os objetivos gerais para a mesma, esta encontra-se repartida por bloco/temas que por sua vez se dividem pelos diversos anos de escolaridade (o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos).

No Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, encontramos como objetivo para o 1.º ano “reconhecer e aplicar normas de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, lavar os dentes, ...)” (p.106), sendo que mais tarde, no 2.º ano, parte-se do princípio que as crianças já devem “Conhecer e aplicar normas de: – higiene do corpo (hábitos de higiene diária)” (p.107).

Como verificamos, cabe também à escola desenvolver hábitos e comportamentos saudáveis nos alunos.

29 de fevereiro

Neste dia em particular, os alunos passaram o dia com a professora AJ, a diretora do Jardim-Escola, pois a professora da turma faltou.

Começou por lhes ler duas histórias do livro *Histórias maravilhosas para crianças curiosas*, nomeadamente, *Estrelas cadentes* e *Cogumelo venenoso*.

Contadas as histórias, os alunos trocaram de sala com a turma do 4.º ano pois a sala deles dispõe de quadro interativo e iam assistir a uma apresentação de uma técnica de saúde e segurança, do Centro de Saúde de Tomar, referindo a importância do ciclo da água e dos resíduos.

Depois da apresentação em *PowerPoint*, os alunos realizaram uma experiência onde testaram a qualidade da água do Jardim-Escola.

Após o recreio, a professora fez com eles um momento de relaxamento, na sala, no qual respiravam fundo e se acalmaram após o recreio.

Fizeram a leitura do texto *No jardim havia um pato* (de Natércia Rocha do livro *Histórias nunca lidas*), a interpretação e compreensão do mesmo, e exercícios de conhecimento explícito, ou seja, de gramática.

Por volta das 14h os alunos tiveram aula de coro e, uma vez na sala, a professora leu-lhes a história *Uma joaninha diferente*.

Terminaram os exercícios que tinham iniciado de manhã e também uma ficha de Estudo do Meio sobre as plantas (tinham de fazer uma banda desenhada representativa da evolução/estado de uma árvore mediante a estação do ano em que se encontra, completar um exercício referente aos constituintes da planta, e sobre as plantas cultivadas/espontâneas).

Inferências e Fundamentação Teórica

A apresentação a que os alunos assistiram estava bastante cuidada, com vídeos explicativos interativos, e eles puderam fazer as questões que quisessem esclarecendo as suas dúvidas.

No que diz respeito à atividade experimental esta serviu para que os alunos verificassem o que anteriormente tinham ouvido e ao mesmo tempo verificar que a água a que recorrem é saudável.

Catita (2007) refere que “é mais importante para a criança o contacto com o método experimental do que propriamente as conclusões, racionalizações e generalizações dos resultados experimentais” (p.140).

Para realizar esta experiência, a técnica responsável pela apresentação contou com a participação e apoio dos alunos e deixou-os participar em todos os procedimentos da mesma.

Em relação ao tema do ciclo da água, Catita (2007) estabelece como objetivos a atingir:

permitir à criança um contacto exploratório com o ciclo da água. Levar a criança a entender as diferentes utilidades da água para o Homem, para os outros animais, para as plantas e para a natureza em geral. Trabalhar também, os cuidados a ter com a água no que se refere ao consumo (poupança e qualidade). (p.141)

Estes objetivos referidos pelo autor foram todos trabalhados durante a apresentação aos alunos.

Para finalizar este dia achei muito importante e uma boa estratégia quando a professora AJ fez com que os alunos relaxassem um pouco e se acalmassem antes de iniciarem a aula.

Este momento não só permite que os alunos mudem o seu estado de espírito como, tal como refere o Ministério da Educação (1997), “a inibição do movimento, ou seja, a capacidade de estar quieto e de se relaxar faz também parte do trabalho a nível da motricidade global” (p.58).

Este dia foi repleto de histórias contadas aos alunos.

Segundo Prates (2010, p. 31), as crianças adoram que lhes contem ou lhes leiam histórias, que em alguns casos as contemos repetidamente tal como eles gostam de repetir o seu jogo favorito. Desta forma, as crianças aprendem a dar sentido e a lidar com ações, pensamentos e sentimentos o que faz parte do seu crescimento e que as ajuda a construir a sua própria moralidade e identidade.

2 de março

Com os 1.º e 2.º anos juntos, começaram o dia por ouvir a história *Pedro e os bombons*, na sala do 1.º ano, lida por um aluno do 2.º ano.

Na sala com a professora SS, os alunos tiveram chamada da tabuada, seguida de exercícios de revisão de Português: acentuação das palavras, antónimos, família de palavras, nomes próprios/comuns/coletivos, e grupos nominal e verbal.

Ao fim da manhã fizeram situações problemáticas de Matemática e trabalharam com o Geoplano.

De tarde tiveram aula de ginástica e trabalharam utilizando os computadores, os Magalhães – os alunos tinham de desenhar uma planta no programa *Paint* e de seguida colocá-la num documento do *Microsoft Word* onde faziam a legenda dos seus constituintes (figuras 15 e 16).



Figura 15 – Aluno a realizar o exercício

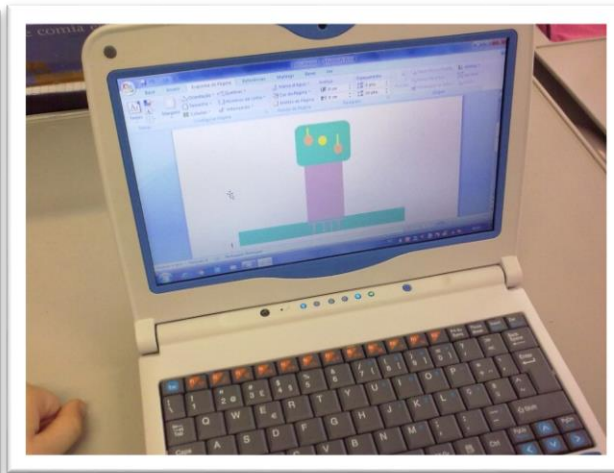


Figura 16 – Exemplo do exercício proposto

Inferências e Fundamentação Teórica

A atividade que realizaram ao final do dia é um bom exemplo de interdisciplinaridade e de como podemos utilizar o computador, que os alunos adoram, transformando-o num veículo educativo.

Para Ponte (1986), “o computador pode ter os mais variados efeitos enquanto instrumento educativo, efeitos esses que tanto podem ser positivos como negativos” (p.77).

Cabe ao educador e aos pais controlar aquilo a que o aluno tem acesso e de que maneira utiliza o computador. Estamos constantemente a ser bombardeados com tecnologia e informação e não podemos deixar de selecionar aquela a que a criança tem acesso.

Em relação à área da Matemática, a capacidade da criança em realizar operações de cálculo mental é fundamental e é defendida no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do 1.º ciclo espera-se que a criança também seja capaz de realizar cada vez mais rápido e com um grau crescente de dificuldade, estimativas, operações e situações problemáticas.

Segundo o Ministério da Educação (2006):

no 1.º ciclo deve ser dada especial importância ao cálculo mental. A criança deve habituar-se, desde o início, a considera-lo como o primeiro dos recursos a utilizar para obter um resultado. Ao calcular mentalmente, a criança aprende: a lidar com o número como parte de uma estrutura e não a vê-lo como um símbolo de uma quantidade; a utilizar as propriedades das operações com um objectivo útil; a fazer estimativas que irão contribuir para se tornar crítica relativamente aos resultados dos cálculos obtidos, utilizando algoritmos ou a máquina de calcular. (p.172)

A razão pela qual se insiste tanto para que as crianças aprendam as tabuadas é porque estas servem de apoio a diversas atividades matemáticas, são um ótimo apoio ao cálculo mental e facilitam a rapidez do raciocínio, a resolução de algoritmos e de problemas. É importante para a criança saber as tabuadas, principalmente quando fazemos referência às do 6, 7, 8 e 9. Por sua vez, dentro da realidade desta escola, as tabuadas começam a ser trabalhadas mais cedo e dependem da evolução dos alunos.

Em Ministério da Educação (2006), Bloco 1 – Números e operações, 2.º ano, encontramos como objetivo “memorizar as tabuadas da multiplicação por 2, 3, 4, 5 e 10” (p.175), e só uma vez no 3.º ano o “construir e memorizar as tabuadas da multiplicação por 6, 7, 8 e 9” (p.176).

O exercício que a professora fez com os seus alunos, a dita “Chamada da Tabuada”, permitiu não só fazer a avaliação das crianças e dos seus conhecimentos/memorização da tabuada, como também detetar a sua capacidade de concentração e tempo de resposta.

Neste exercício, a professora optou por não chamar os alunos por ordem alfabética e fê-lo de forma aleatória revendo as tabuadas.

1.6. 5.ª Secção: 2.º ano A

Período de estágio: 5 de março a 27 de abril

Faixa etária dos alunos: 7 anos

2.º ano A

Professora: PG

1.6.1. Caracterização da turma

Segundo os apontamentos fornecidos pela professora foi-me possível obter a caracterização da turma.

A turma do 2.º ano A é constituída por 28 alunos: 14 do género feminino e 14 do género masculino.

Inicialmente tinha 29 alunos mas, um foi acompanhar a sua família ao estrangeiro e encontra-se a acompanhar as matérias através do envio dos trabalhos, por correio eletrónico. Esta situação ocorre visto que esta aluna pretende regressar à turma e à escola no início do próximo ano.

A turma apresenta-se como um grupo assíduo, ausentando-se da escola apenas por questões do foro médico. Dos 29 alunos, 4 chegam, diariamente, depois das 9h40.

A maioria dos pais vem buscar os filhos entre as 17h e as 17h15m, esperando por vezes na porta que terminem o período de lanche.

Em termos comportamentais é uma turma conversadora.

Das 28 famílias (dois dos alunos são irmãos) 21 são residentes em Lisboa, 3 no concelho da Amadora, 2 no concelho de Oeiras e 2 em Queluz.

Em termos “culturais” é uma turma muito interessada e conhecedora do ambiente que a rodeia, manifestando interesse nas propostas apresentadas dentro e fora da sala de aula.

Português

O facto de ser uma turma muito trabalhadora e cumpridora, faz com que a maior parte das vezes as tarefas propostas para o dia sejam executadas, por quase todos os alunos.

Na área de Português apresentam dificuldades ao nível da interpretação de textos e expressão escrita livre. Ao nível da análise gramatical, a turma acompanha maioritariamente os conteúdos, com exceção de 5 alunos.

Um dos alunos revela uma grande dependência do adulto para a realização das suas tarefas, mesmo em situações em que domina os conteúdos.

Matemática

As maiores dificuldades observam-se na interpretação de situações problemáticas. Os alunos realizam as operações com facilidade, mas dois deles revelam dificuldades generalizadas nesta área.

Especificidades clínicas

A turma possui 25% de alunos com dificuldades visuais, implicando a ocupação de lugares da sala de aula na quase totalidade das filas da frente.

Existe um caso de uma criança com insuficiência auditiva a ser acompanhada regularmente.

Um dos alunos é portador da doença fenilcetonúria, sendo a sua alimentação condicionada pelas restrições que lhe são impostas. O seu comportamento menos calmo está a ser trabalhado através de reforços positivos. A concentração da atenção dele é mais difícil quanto maior é o nível de volume de trabalho. Os estímulos que recebe em casa e na escola permitem-lhe acompanhar os colegas sem dificuldades de maior.

Outro aluno tem dislexia e disortografia diagnosticados pela realização de testes por uma equipa especializada, numa sintonia escola/família. O aluno transitou para o 2.º ano com uma lista de propostas de intervenção a fim de serem trabalhadas as lacunas identificadas. O aluno está abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008, beneficiando de apoio individualizado na escola. São aplicadas as seguintes medidas: aumento do tempo de elaboração das provas e ocupação de lugares dianteiros na sala de aula. A par do acompanhamento escolar, o aluno frequenta sessões de terapia fora da escola onde realiza exercícios específicos que visam o colmatar das dificuldades.

1.6.2. Caracterização do espaço

A sala do 2.º ano A tem capacidade para os 28 alunos, composta por mesas retangulares ou quadradas, conforme têm capacidade para dois alunos ou apenas um (as individuais) (figuras 17 e 18).

Estas mesas encontram-se organizadas e com os alunos distribuídos pelas mesmas conforme as dificuldades e necessidades específicas que apresentam. Estão, por norma, todas de frente para o quadro à exceção de uma mesa, individual, que se encontra na perpendicular com o quadro, junto à secretária da professora.

No canto onde se encontra a secretária está também uma mesa com computador e impressora, assim como um móvel com os livros de apoio e materiais necessários à professora.



Figura 17 – Sala do 2.º ano A



Figura 18 – Sala do 2.º ano A

Ao fundo da sala encontra-se o quadro de giz e na parede oposta o armário que contém os materiais manipulativos, assim como um móvel com os dossiês dos alunos. Do lado direito encontram-se placards onde são expostos os trabalhos dos alunos e abaixo destes os seus cabides, e no lado esquerdo as janelas da sala.

Espalhadas pelas paredes, conforme há espaço, ainda se encontram algumas cartolinas com matéria sintetizada no que diz respeito à disciplina de Português.

É ainda de salientar que, num cantinho da sala, perto do armário dos materiais e da janela, se encontra um espaço de leitura com livros, um tapete e algumas almofadas.

1.6.3. Rotinas

As rotinas ao nível dos alunos do 1.º ciclo são semelhantes aos alunos da Educação Pré-escolar variando nos horários em que são praticadas.

Todas as turmas começam com o acolhimento realizado no salão ou pontualmente no recreio.

No caminho para a sala os alunos vão primeiro à casa de banho e só depois iniciam as suas atividades do dia.

O recreio surge por voltas das 11h com a duração de 30 minutos. Antes e depois os alunos têm por hábito a ida à casa de banho em que depois do recreio só vão os alunos que sintam essa necessidade.

Ao fim da manhã os alunos têm o almoço às 13h, seguindo-se o recreio até as 14:30h. Antes de se dirigirem à cantina os alunos vão de novo à casa de banho para que possam lavar as mãos.

1.6.4. Horário da turma

Mostra-se na figura 19 o horário da turma do 2.º ano A.

2.º Ano A	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9.00 – 11.00	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11.00 – 11.30	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
11.30 – 13.00	Matemática	Língua Portuguesa/ Clube Ciência (de 15 em 15 dias)	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
13.00 – 14.30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14.30 – 15.20	FPS	FPS	Inglês	Estudo do Meio	Educação Física
15.20 – 16.10	Estudo do Meio	Biblioteca/Informática	Expressão Plástica		Educação Musical
16.10 – 17.00		Estudo do Meio			Estudo do Meio
17.00 – 17.15	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

Ano Lectivo 2010|2011

Figura 19 – Horário do 2.º ano A

1.6.5. Relatos diários

5 de março

Este foi o primeiro dia com o 2.º ano A e com a professora PG.

Os alunos começaram o dia fazendo a roda. Quando foram para a sala, passaram pela casa de banho, e organizaram-se e sentaram-se nos seus respetivos lugares.

Na sala a professora deu uma aula sobre divisão. De seguida, deu-lhes uma ficha de exercícios de Matemática e depois fizeram uma de conjugação de verbos.

Por volta das 11h os alunos foram ao recreio e no regresso terminaram os exercícios anteriores.

Antes do almoço realizaram um exercício de conjugação dos verbos oralmente – a professora referiu o verbo e o tempo que queria conjugado e os alunos, em coro, conjugaram-no.

Inferências e Fundamentação Teórica

Ao fazer a transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico senti diferença no ambiente em sala de aula, nas posturas, comportamentos, e mesmo na relação entre professor-aluno.

Ao primeiro contacto com a professora e a sua turma verificámos que a relação é de grande proximidade e cumplicidade. Saliento a estratégia utilizada pela docente para treinar os verbos. A atividade que esta criou permitiu aos alunos aprenderem a conjugar os verbos de uma forma mais dinâmica e serviu para os mais tímidos terem ganho confiança naquilo que sabiam ou mesmo terem esclarecido dúvidas em verbos mais irregulares.

Segundo o Ministério da Educação (1989), “o bom professor é aquele que apresenta de tal modo a matéria que eu me sinto fascinado por ela e mobilizo as minhas energias e recursos para a conhecer e gozar” (p.20). O fascínio e o prazer eram os sentimentos demonstrados pelos alunos enquanto a professora lhes pedia que declamassem os verbos.

Em vez de tornar a aprendizagem dos verbos num exercício monótono e maçador, através da escrita repetitiva dos mesmos, a professora encontrou desta maneira uma estratégia diferente.

O Ministério da Educação (1989, p.20) refere:

No fundo o que é a pedagogia e o que é a didáctica, senão a ciência, ou a arte, de saber apresentar as matérias de tal modo adaptadas à idade e estágio de desenvolvimento da criança, que ela se sinta atraída e mobilizada?

O sucesso do professor nas estratégias que aplica para a aprendizagem dos alunos parte essencialmente da sua capacidade de construir e encontrar formas adequadas de os fascinar e cativar.

6 de março

Ao início da manhã os alunos fizeram exercícios de leitura de números e algumas operações de multiplicação e divisão.

Depois do recreio, a professora fez com os alunos a leitura do texto *Saber dar o lugar*, de José Jorge Letria, e as respetivas perguntas de interpretação.

Inferências e Fundamentação Teórica

Esta história presente no manual escolar adotado pela escola é um bom exemplo de cidadania.

Para Sampaio (1999, citado por Henriques, Rodrigues, Cunha & Reis, 1999):

a cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, de realizar, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa. (p.4)

Este texto é um bom exemplo e uma boa ferramenta para introduzir junto dos alunos o tema cidadania, para que sirva de ponte para trabalhar os valores e atitudes.

Segundo Martins (1999, citado por Henriques et al. 1999), educar para a cidadania é fundamentalmente:

(...) tornar cidadãos aptos a escolher e a participar na vida da cidade, com conhecimento de causa. Aprender a cidadania obriga (...) a olhar o mundo que nos rodeia, com olhos de ver, para assumirmos as identidades e as diferenças, a pluralidade de pertenças e o sentido de uma participação efectiva. (p.6)

A nossa função enquanto professores é educar e despertar no aluno o cidadão, respeitando as diferenças e a pluralidade de cada um.

9 de março

Neste dia os alunos tiveram prova de Matemática que começou às 10h.

Chegada a hora do recreio, a professora permitiu que alguns ficassem durante algum tempo mais na sala para terminarem a prova.

Ao fim da manhã fizeram exercícios de conjugação de verbos.

Inferências e Fundamentação Teórica

As provas de avaliação que os alunos realizam são importantes para estabelecer metas de desenvolvimento da aprendizagem. A de Matemática é, por norma, aquela em que as crianças demonstram mais receio e dificuldades. A que efetuaram continha operações aritméticas e situações problemáticas.

Para Abrantes et al. (1999), “o conhecimento dos números e das operações constitui um saber indispensável ao dia a dia dos alunos” (p.46).

Sem as noções básicas a criança tem dificuldade em viver de forma autónoma.

O ensino dos números e das operações deve “(...) visar a aquisição de um conjunto de técnicas rotineiras(...)” e “(...) uma aprendizagem significativa ligada a uma compreensão relacional das propriedades dos números e das operações” (Abrantes et al., 1999, p.47).

A criança precisa compreender que os números e as operações são ferramentas essenciais para o dia a dia, e que a sua compreensão é fundamental. Não basta aprender o procedimento pelo qual realizamos as operações, estas têm de ser praticadas e transformadas em instrumentos do pensamento.

12 de março

Após as rotinas das crianças, estas procederam à correção dos trabalhos de casa de Português que a professora lhes tinha solicitado.

Depois do recreio, a professora fez com os alunos a correção da prova de Matemática que os alunos tinham realizado no dia anterior.

Inferências e Fundamentação Teórica

As provas de avaliação que os alunos realizam são momentos importantes da sua aprendizagem.

A professora fez a correção da prova em conjunto com os alunos, no dia seguinte, de maneira a que estes pudessem ter presente aquilo em que erraram e que percebessem logo o porquê desse erro.

Segundo Odile e Veslin (1992, citados por Azevedo, 1999), o professor deve:

- considerar o erro como um estado de representações, olhando-o sem se escandalizar;
- o considerar como normal, constitutivo de uma aprendizagem em construção, em que os alunos não se situam no mesmo ponto;
- identificar a sua natureza, sem conjecturar quanto às suas causas que frequentemente lhe escapam;
- for capaz de encontrar estratégias variadas de remediação;
- permanecer, ao mesmo tempo, optimista e sem ilusões (p.75).

Enquanto a professora realizava em conjunto com os alunos a correção da prova, estes iam anotando as respostas erradas a lápis e resolvendo novamente os exercícios de forma correta. Apesar do medo frequente que existe nas crianças para que admitam o erro, neste caso pareceram à vontade e apenas interessados em aprender com ele.

Conforme Perera (1984, citado por Azevedo, 1999), este identifica como causas do erro as seguintes:

- o facto de as ideias fluírem mais rapidamente do que o seu registo escrito (...);
- falta de estratégias de releitura durante o processo de composição;
- a experimentação de novas construções que não estão ainda totalmente dominadas (...);
- uso de construções que são normais a nível da linguagem oral, mas menos aceitáveis na escrita (p.78).

Estas causas revelam-se mais a nível do Português, da escrita, e apesar de algumas terem aplicação na área da Matemática, não podemos por de parte que certos erros que os alunos cometem acabam por se revelar uma simples distração por parte deste.

13 de março

Neste dia os alunos tiveram prova de Português e era necessário organizá-los pelos seus lugares. A professora chamou-os mais cedo e, por isso mesmo, não realizaram, com o resto das turmas, a roda no acolhimento.

Terminada a prova, os alunos foram ao recreio.

No regresso tiveram pela primeira vez aula com o professor PF, de Clube de Ciências, uma aula de apresentação.

Inferências e Fundamentação Teórica

O momento que os alunos partilham com o professor PF corresponde a um clube de ciências no qual realizam experiências e questionam como funciona o mundo e as coisas à sua volta.

Para Ponte (1986), um clube que exista na escola deve “(...) constituir sempre um espaço de trabalho partilhado por professores e alunos” (p.71).

O clube de ciências serve para aprofundar os conhecimentos das crianças nos processos científicos e esclarecer as suas dúvidas. Se não funcionar com a partilha de informação entre aluno e professor, e se o aluno não se sentir livre para questionar, o processo de aprendizagem não é harmonioso nem eles têm uma participação ativa no processo.

Segundo Ponte (1986, p.71), “um clube assente exclusivamente no dinamismo de um grupo de professores dificilmente conduz os alunos a uma participação significativa”.

A construção de um clube tem de basear-se na ideia de que será uma participação conjunta entre professor e aluno e não a dominância de um sobre o outro, em que só é explorado pelo professor ou colocado nas mãos do aluno.

Tal como Ponte (1986), “um clube em que os professores têm um papel demasiado reduzido corre igualmente o risco de que as suas actividades venham a perder todo o carácter educativo para se tornarem em simples ocupação de tempos livres” (p.71).

Este clube de ciências no qual os alunos participam faz parte do seu horário escolar e integra-se nas Ciências Experimentais. Pretende-se que tenha impacto na aprendizagem dos alunos e lhes proporcione experiências gratificantes e esclarecedoras.

Não podemos deixar que os alunos assumam a total liderança no que diz respeito às suas aprendizagens, pois, é parte do papel do professor saber orientá-los e garantir o interesse pedagógico das atividades que realizam.

16 de março

No início da manhã, a professora começou por dar aos alunos situações problemáticas que resolveram e serviram para avaliação. De seguida, fizeram um exercício de avaliação de lateralidade e depois umas operações de divisão no quadro.

Após o recreio, os alunos fizeram a leitura do texto *A Rita das Estrelas*, o qual foi de seguida trabalhado com perguntas de interpretação. Efetuaram a cópia de um excerto deste.

Inferências e Fundamentação Teórica

A professora demonstrou ter confiança nos seus alunos e nas capacidades deles.

Como já referi há um ambiente de grande cumplicidade e de autonomia na realização das tarefas.

Segundo o Ministério da Educação (1989), o Efeito de Pigmaleão traduz-se no seguinte: “se eu estou convencido que o aluno pode, ele poderá; se eu espero que ele aprenda, ele aprenderá; se eu confio em que ele estude, ele estudará” (p.21).

A atitude que a professora revela em sala de aula passa pela confiança que ela tem nos seus alunos e eles nela, no acreditar que eles são capazes de realizar certa atividade ou exercício e eles conseguirem.

O professor deve pensar: “aquilo que eu espero dos meus alunos tem que ser pautado pelo respeito das suas características, pelo seu estágio de desenvolvimento, pelos seus interesses emergentes” (Ministério da Educação, 1989, p.21).

Nesta turma a professora tem certos alunos com algumas dificuldades mas não é por isso que exige ou espera menos deles; o que faz é ajustar as suas expectativas e ajudá-los a orientarem o seu pensamento levando-os a alcançarem o seu sucesso.

Ao verificarmos as dificuldades dos nossos alunos não podemos pô-los de parte das atividades que pretendemos realizar com a turma, temos é de os encorajar e encontrar estratégias para que eles consigam atingir os mesmos objetivos.

É também referido pelo Ministério da Educação (1989) que “a criança pode estar fascinada pela matéria de ensino, pode sentir o calor da relação com o professor ou os pais, mas o caminho é sempre difícil, há muitas vezes obstáculos a vencer e depressões

a ultrapassar” (p.22) e, por isso mesmo, devemos estar sempre presentes para o aluno e conhecê-lo, as suas angústias, as suas dificuldades.

A esperança que o educador deposita em mim já me conforta e me assegura (Ministério da Educação, 1989, p.22), mas depois é preciso que se encaminhe o aluno na descoberta do seu conhecimento, que o ajudemos a seguir em frente e testar as suas capacidades.

Não é por um aluno apresentar mais dificuldades que a restante turma que tem de ficar para trás na sua aprendizagem.

19 de março

O dia em questão foi assinalado pela manhã de aulas que a minha colega de estágio PS deu.

Para começar escolheu a Área Curricular Disciplinar de Português onde leu com os alunos o texto *O concurso de trampolim*. Lido o texto, procedeu com uma revisão dos grupos nominal (GN) e verbal (GV) que consolidou com exercícios no quadro em que os alunos tinham de detetá-los e com uma ficha formativa.

Passando para a área da Matemática os alunos realizaram uma ficha formativa sobre situações problemáticas não rotineiras e de seguida foram para o recreio.

Inicialmente estava programado que a minha colega de estágio desse as três áreas do conhecimento durante a manhã inteira mas, no entanto, surgiu um imprevisto e os alunos tiveram de ir assistir a uma apresentação de uns livros da autoria da escritora Sílvia Alves que estava presente na escola.

Terminada a apresentação, os alunos foram almoçar e isto fez com que a minha colega de estágio tivesse que concluir a aula durante a tarde, fora do nosso horário de estágio.

Inferências e Fundamentação Teórica

Ao longo do relatório é referida a importância da estimulação para a leitura e a criação de hábitos nos alunos.

Para Amor (1993), “(...) todos os espaços e momentos que possam proporcionar o encontro fácil e estimulante do aluno com o livro são oportunidades de promoção da leitura” (p.106).

A promoção da leitura nos alunos não passa apenas por lermos muitas histórias ou fazer com que estes as leiam, ao permitir que entrem em contacto com diferentes tipos de obras (livros, jornais, revistas, ...), estamos também a promover a leitura.

Segundo Amor (1993), é fundamental que ao longo do ano se permita que o aluno tenha contacto com diferentes iniciativas de promoção de leitura, tais como: “(...) encontros e entrevistas com escritores (...); encontros com outros profissionais do livro e da leitura: jornalistas, editores, livreiros (...); visitas a bibliotecas, livrarias, editoras, jornais, feiras do livro, etc.; consulta de dicionários (...)” (p.106).

O momento que os alunos tiveram com a escritora Sílvia Alves foi uma iniciativa para a promoção da leitura. Durante a apresentação, a escritora falou um pouco sobre o seu percurso, a razão e inspiração para os seus livros, respondendo a questões colocadas pelos alunos. No fim autografou alguns livros que tinham sido comprados.

O contacto com escritores, jornalistas, livreiros ou mesmo editores permite que haja uma troca de experiências e de informações, de modo que conheçam melhor outras profissões e os processos de como se fez um livro, uma história e uma reportagem.

20 de março

Neste dia dei a manhã de aulas programada.

Para começar, escolhi a área de Português com o tema – a fábula. Resolvi trabalhar a fábula *O Rato do Campo e o Rato da Cidade* com um livro interativo (através do computador), ou seja, iam passando as páginas, a história ia sendo narrada e as ilustrações da mesma demonstravam interatividade consoante os acontecimentos.

Após ouvirem a história, entreguei a cada aluno um excerto da mesma. Fiz a leitura modelo e de seguida pedi aos alunos que lessem. Realizei com os alunos a interpretação da história e li-lhes alguns exemplos de outras pequenas fábulas.

Na área de Estudo do Meio, abordei como tema o automóvel e o submarino. Entreguei aos alunos uma ficha informativa sobre o submarino e o automóvel e referi a sua história e a evolução. Uma vez terminada a explicação, permiti que em pequenos grupos, visualizassem exemplos da sua evolução através de artigos de coleção, ou seja, automóveis representativos de diferentes épocas.

Após o recreio passei para o submarino falando das suas características e evolução. De seguida realizei uma atividade experimental.

Em Matemática dei o perímetro com o *Cuisenaire* e comecei por verificar o que os alunos sabiam sobre esse conceito. De seguida, com o auxílio desse material, de uma

folha quadriculada e o das peças do *Cuisenaire* em cartolina (à escala), fiz exercícios no quadro com a participação dos alunos dando exemplos de como se efetua o cálculo, verificando que figuras diferentes podem ter perímetros iguais. Para terminar pedi-lhes que referissem outros exemplos dessa mesma situação.

Inferências e Fundamentação Teórica

Considero que esta manhã de aulas foi uma das minhas melhores prestações em Prática Profissional.

Esta aula deu-me muito trabalho, pois envolveu diferentes materiais. Deu-me bastante satisfação e foi muito gratificante.

Considero que durante todos os momentos da aula as crianças, tal como nos diz a professora, “estiveram comigo”.

Na aula de Português os alunos mostraram-se muito entusiasmados com o livro interativo sobre a fábula *O Rato do Campo e o Rato da Cidade*. De maneira a que todos conseguissem ver a história e as animações optei pela projeção da mesma numa tela, o que permitia que os alunos não estivessem só a ver mas também a ouvir a história.

Segundo Proença (1990), “é pelo apelo simultâneo à visão e audição que se consegue aprender mais eficientemente e reter durante mais tempo o que se aprendeu” (p. 107). Neste caso, os alunos tiveram que reter algumas informações da história. Os professores têm toda a vantagem em recorrer a recursos audiovisuais que, além de serem apelativos para as crianças, permitem uma melhor e facilitada aprendizagem.

No Estudo do Meio, a parte que eu mais gostei foi quando os alunos puderam visualizar e manusear as réplicas dos automóveis antigos. Os meios de transporte são um dos temas mais presentes na vida das crianças.

Ao trabalhar o tema tive como objetivo aprofundar dois meios de transporte mas este assunto não deixa de se relacionar com outros, e é importante que os alunos percebam a relação. Para Catita (2007), “(...) a abordagem deste tema (...) permite à criança relacionar o meio de transporte com os diferentes espaços físicos e também com os diversos trabalhos e profissões (...)” (p.58).

Enquanto programava a minha aula, a ideia era tornar a atividade estimulante para as crianças e ao mesmo tempo o controlo da disciplina e da turma, motivá-los, de modo a tê-los a participar comigo.

Tal como Dohme (2008) refere, “as actividades lúdicas estimulam a participação, criam um ambiente agradável, de cumplicidade entre o educador e o aluno, aumentando a aceitação e o interesse” (p.12). As atividades lúdicas permitem que a criança tenha um

papel mais ativo na sua aprendizagem e neste caso não constituem apenas um ocupar de tempo.

Já referi que as aulas divertidas e cativantes constituem um elemento fundamental para uma boa aprendizagem mas, não podemos esquecer a importância em estabelecer regras. Pode acontecer que o entusiasmo exagerado dos alunos possa levar a situações de indisciplina.

Conforme Curto (1998) afirma: qualquer regra estabelecida em sala de aula tem de ser “(...) convenientemente explicada aos alunos e com eles discutida. Da uniformidade de regras e da sua prévia explicitação junto dos alunos poderá igualmente depender a manutenção da disciplina ao longo do ano” (p.20).

No início do ano as professoras explicam o seu método de trabalho, como funcionam e as regras que existem em sala de aula. Enquanto estagiárias temos uma maneira diferente de trabalhar e, para garantir um bom funcionamento durante as nossas aulas, devemos previamente explicar aos alunos a maneira como funcionamos.

Segundo Estrela (1994, citada por Curto, 1998), “se a regra não é considerada como legítima, ela surge aos olhos do aluno como uma arbitrariedade do professor que só será respeitada coercivamente” (p.20).

As professoras titulares frequentemente alertam para quando estabelecemos uma regra temos de a fazer cumprir, ou seja, não podemos deixar passar certos comportamentos a alguns alunos e a outros não ou simplesmente dizer uma coisa e esquecer o que foi combinado.

Contrariamente aquilo que habitualmente é aceitável em sociedade “(...) não só o aluno como também o professor podem ser fonte e origem de indisciplina. Através do seu comportamento ou da sua actuação, também o professor pode originar delicadas situações de não obediência e de perturbações das aulas” (Curto, 1998, p.21).

Quando estabelecemos uma regra com os alunos, enquanto professores temos de ser coerentes naquilo que pretendemos deles e no cumprimento do que pedimos.

Já sabemos que um dos papéis dos professores na vida dos alunos é o de modelo e por isso mesmo, num caso em que pretendemos disciplina, temos de nos apresentar como seres disciplinados e sermos disciplinadores.

23 de março

Este dia refere-se ao último dia de aulas antes das férias da Páscoa.

Por ser o último dia, os alunos começaram por terminar todos os trabalhos que tinham pendentes enquanto a professora organizava os dossiês destes.

Depois do recreio, uma vez terminados os trabalhos, a professora fez com os alunos exercícios de conjugação de verbos.

10 de abril

Depois das rotinas normais da manhã a professora começou por falar com os alunos sobre como tinham sido as suas férias.

Mais tarde, com o auxílio de um *PowerPoint*, a professora deu o grau normal e comparativo dos adjetivos dando exemplos e pedindo aos alunos que os identificassem em frases.

Após o recreio, os alunos tiveram Clube de Ciências com o professor PF onde realizaram uma experiência que envolvia dois garfos e um palito (o equilíbrio).

Antes do almoço, a professora ainda deu uma aula com o Geoplano sobre as simetrias.

Inferências e Fundamentação Teórica

Em relação às ciências e às atividades experimentais, assim como com outros assuntos, é frequentemente utilizada a falta de tempo como desculpa para não se fazerem as coisas.

Sá (1994) alega que “a este argumento está subjacente a ideia de que, sendo prioritários a leitura, a escrita e o cálculo, estas competências básicas ficam prejudicadas quando são abordadas na sala de aula outras matérias do currículo” (p.25).

Tendo em conta a realidade em que nos encontramos este argumento deixa de ser válido a partir do momento em que as professoras e educadoras pretendem que se faça a interdisciplinaridade.

Se pusermos de lado a ideia de que as disciplinas não têm ligação entre elas as ditas competências básicas podem ser trabalhadas enquanto tratando uma outra matéria do currículo.

Sobre essas competências Sá (1994) dá exemplos de uma ligação possível: “a compreensão dos números, das ordens de grandeza, dos processos de medição, etc., é claramente desenvolvida quando os alunos aplicam tais noções a problemas reais que emergem, por exemplo, nas atividades de Ciências” (p.25).

As atividades de ciências não só permitem que os alunos utilizem noções que aprenderam em Matemática como também podem desenvolver o seu vocabulário. Estas atividades podem estimular e incentivar a criança a descrever procedimentos, interpretar o que observa e ver-se forçada a encontrar novos termos e palavras que o ajudem a expor isso mesmo.

13 de abril

Este dia refere-se ao dia da minha aula assistida pelas professoras integrantes do grupo de Prática Profissional.

A aula começou por volta das 9:30h e foi assistida por uma professora doutora da Prática Profissional.

Comecei por ler com os alunos um excerto do texto *A Árvore*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, seguido de algumas perguntas de interpretação.

De seguida remeti para o tema principal da aula – a revisão do grau comparativo de igualdade, de superioridade e de inferioridade dos adjetivos – e fiz exercícios de consolidação e revisão através de palavras móveis.

No Estudo do Meio tinha como objetivo a revisão das partes constituintes da planta e as respetivas funções. Assim sendo, tinha uma árvore em papel de cenário no quadro e com o uso de palavras e frases móveis os alunos fizeram a legenda das funções de cada constituinte, fazendo a ligação e associação corretas.

O tema da aula de Matemática era o perímetro utilizando o material Geoplano. Para isso comecei por averiguar os conhecimentos dos alunos sobre perímetro, explorando o material, e fazendo alguns exercícios. No fim entreguei uma ficha formativa.

Terminada a minha aula, a professora solicitou aos alunos um exercício ortográfico e de seguida, as colegas de estágio e eu fomos para a reunião com as professoras de Prática Profissional de modo a receber o *feedback* de como tinham corrido as aulas.

Inferências e Fundamentação Teórica

O tema principal na minha aula era as plantas – os seus constituintes e funções.

Segundo Catita (2007), a partir do momento em que “(...) a criança (...) comece a associar as plantas mais à ideia de um ser vivo e menos à de um objecto inanimado e sem vida, todo o trabalho do educador se tornará mais fácil e emocionante” (p.92).

Quando as crianças percebem que as plantas são na realidade um ser vivo a sua exaltação em querer aprender e saber como vivem torna a abordagem do tema muito mais entusiasmante.

No que diz respeito aos objetivos para este tema, Catita (2007) refere os seguintes: “conhecer as partes constituintes de uma “planta tipo”, com raízes, tronco, ramos, folhas, flores e frutos. Trabalhando os aspectos morfológicos, as necessidades (água, luz, ar, etc.) e as funções principais dessas partes constituintes” (p.94).

Como é hábito no final das nossas aulas assistidas pelas professoras de Prática Profissional, tivemos ao final da manhã a reunião que nos serve como momento de reflexão à aula que demos.

Segundo Zeichner (1993, citado por Quintas, 1998), a reflexão consiste “(...) na vinda à superfície das teorias práticas dos professores, para análise crítica e discussão” (p.9).

O que está em causa nestas reuniões/reflexões não são as práticas dos professores titulares mas sim as de futuras professoras e educadoras. É essencial que enquanto futuros docentes as nossas práticas sejam avaliadas e exploradas durante a nossa formação pois permite que evoluamos para melhor.

Para Bengtsson (1995, citado por Quintas, 1998), é “através da prática da reflexão que o professor consegue identificar em que aspectos se traduz a sua competência, melhorá-la, tomar decisões sobre as formas como ensina e pode, inclusivamente, utilizar esse conhecimento para ensinar outros professores” (p.10).

Todos os professores são diferentes e estas reuniões servem para que nós tenhamos uma perspetiva das nossas aulas dada por alguém competente para esse efeito e que ao contrário de nós tem experiência na área.

Para Quintas (1998), “(...) reflectir, no campo da educação é mais do que “pensar”: transporta a conotação de deliberação, de fazer escolher, de tomar decisões” (p.15).

Aquilo que se passa dentro das reuniões é uma reflexão conjunta das práticas realizadas por nós estagiárias e de seguida as professoras dão-nos o seu *feedback* e a sua opinião sobre o que deveríamos fazer diferente.

Cabe-nos a nós decidir o que fazer com essa informação.

16 de abril

Este dia refere-se ao dia da aula assistida da minha colega de estágio JL pelas professoras supervisoras da equipa de Prática Profissional.

A minha colega de estágio começou por fazer exercícios de leitura de números com o material Calculadores Multibásicos e de seguida passou para a área de Português com a frase – O carro é amarelo – em que os alunos identificaram os grupos nominal e o verbal; o verbo, o determinante e o nome, e de seguida conjugaram o verbo ‘ser’.

Para consolidar os conhecimentos sobre os grupos de palavras, realizou um jogo de perguntas que ia fazendo aos alunos e eles iam respondendo.

A Estudo do Meio entregou uma ficha informativa sobre os tipos de solo fazendo a sua leitura, realizou uma experiência com os alunos e, para terminar, realizaram uma ficha formativa.

Uma vez concluída a aula da minha colega, a professora organizou com os alunos alguns sumários de lições que estavam em atraso e, de seguida, fez um exercício de leitura de números.

Mais tarde, tivemos então a reunião com as professoras da Prática Profissional e verificámos o que as nossas colegas fizeram de bom ou pelo contrário, os aspetos a melhorar.

Inferências e Fundamentação Teórica

Sempre que se vai falar sobre uma aula em questão, a professora que foi assistir pede sempre à aluna que deu a aula que comece por contar o que fez e que faça um breve comentário.

Conforme nos refere Zeichner (1993, citado por Reis, 2006), “(...) no âmbito de formação inicial, os supervisores devem auxiliar os futuros professores a desenvolver capacidades de reflexão sobre a prática com o fim de a melhorar e de se responsabilizar pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (p.3).

Ao planearmos as nossas aulas sabemos que em qualquer momento podemos pedir opinião a uma das professoras da Prática Profissional ou mesmo à professora cooperante. O que acontece é que estas apenas dão a sua opinião, não nos dizem o que fazer nem como fazer, a responsabilidade pelas estratégias que utilizamos é inteiramente nossa e por isso também é importante desenvolvermos o nosso espírito crítico, fazer a reflexão sobre o que pretendemos fazer e o que se adequa às crianças com que trabalhamos.

Como Schön (1983, referido por Reis, 2006), “(...) o trabalho de professores é complexo e exige uma prática reflexiva, daí que se a reflexão é definida como uma competência isolada toma-se insuficiente para assegurar o desenvolvimento profissional do professor” (p.10).

Esta prática reflexiva a que estamos sujeitos surge por obrigação pois faz parte da nossa formação mas, uma vez concluída, enquanto professores, não podemos deixar de a fazer só porque as entidades anteriormente referidas já não ocupam esse papel na nossa vida.

Para Reis (2006), “a pessoa que reflecte talvez possa aprender mais com os fracassos do que com os êxitos” (p.17), daí a importância em fazermos uma reflexão constante e perceber o porquê dos nossos fracassos. Só assim pudemos atingir algum sucesso enquanto profissionais e permite estarmos em constante evolução.

17 de abril

O dia corresponde à manhã de aulas dadas pela minha colega de estágio NR.

Inicialmente, a minha colega de estágio começou por apresentar um *PowerPoint* que falava sobre as horas e os diferentes tipos de relógios. Posteriormente distribuiu pelos alunos material que lhes possibilitava fazer a representação de um relógio com a hora que esta lhes indicava e, de seguida, realizaram uma ficha formativa sobre o tema.

Antes do recreio distribui pelas mesas o material de que estes iriam necessitar para realizar a experiência dos cravos (experiência em que os cravos mudam de cor quando colocados em corante).

Depois do recreio, os alunos foram chamados para assistir a uma ação de formação/exposição sobre a ilha dos Açores (foi feita referência às ilhas, às atrações, aos hábitos e costumes e à atividade vulcânica).

De regresso à sala, a minha colega realizou com eles uma experiência. De seguida foram para o almoço.

Inferências

As estratégias que a minha colega utilizou para trabalhar os temas foram interessantes e isso levou a alguma agitação por parte dos alunos.

Como já referi noutra dia, a realização de atividades experimentais com os alunos é muito revelador para estes e permite um maior contacto com as ciências e a forma como o mundo “funciona”.

Tendo isto em conta também é de salientar que as experiências têm de ser adequadas à faixa etária e neste caso aconteceu, o único problema a apontar foi a agitação dos alunos. Essa agitação levou a que muitos deles entornassem o corante e por isso mesmo interferiram com o resultado da experiência destabilizando a sala de aula.

20 de abril

Neste dia o Jardim-Escola abriu a escola aos pais. Estes foram assistir a uma manhã de aulas dos seus filhos, e na sala de aula estiveram dezasseis pais. O dia começou com uma atividade de Expressão Plástica dada pela professora LS em que os alunos fizeram os origâmis do barco e da baleia. Depois fizeram um desenho utilizando os dois.

Na sala a professora fez com os alunos exercícios no quadro de divisão com dois algarismos.

Os alunos foram entretanto ao recreio e de seguida tiveram a “Hora do conto”, no recreio do Jardim-Escola, onde assistiram a uma dramatização da história *Sobe e desce*.

Na sala, os alunos leram o texto *Quando a bola nos divide* e de seguida a professora fez as respetivas perguntas de interpretação.

Inferências e Fundamentação Teórica

Até ao momento em que iniciei o mestrado ainda não tinha presenciado manhãs como estas e ao verificar que os pais assistiam às aulas dos seus filhos e estavam lá com eles, fiquei bastante surpreendida.

Segundo Lima (2002), “a relação escola-família tem vindo a ganhar visibilidade, havendo hoje uma consciência alargada sobre a importância e a necessidade de os pais se envolverem na escolaridade dos filhos” (p.284).

Tal como referi na manhã de 7 de fevereiro, a presença dos pais na escola é muito importante e transmite às crianças um maior sentido de unicidade entre a família/casa e a escola.

Conforme Lima (2002, p.287) refere, “o envolvimento parental conduz a uma maior motivação, a mais aproveitamento escolar e a um melhor comportamento disciplinar” dos alunos na escola.

A presença dos pais durante as aulas permite que estes verifiquem como a professora ensina de maneira a que seja possível ajudar os seus filhos em casa, a estudar, e por sua vez se os pais sentirem uma boa relação com a professora vão respeitar o seu trabalho e prestar mais atenção à educação do seu filho e dar continuidade ao processo em casa.

Segundo o autor supracitado, a presença e envolvimento dos pais na escola produz uma melhoria da sua autoestima e o acesso a informação que lhes é útil para orientar os filhos, conduzindo-os muitas vezes a prosseguir a sua própria formação académica. Já nos

professores, o envolvimento dos pais pode tornar o seu trabalho mais facilitado e bem-sucedido, além de melhor compreendido pelos pais (Lima, 2002, p. 287).

Os pais devem ser incentivados a participar no desenvolvimento escolar dos seus filhos e devem sentir que têm um papel ativo. Enquanto professores e educadores devemos não só estabelecer uma relação com os nossos alunos como também com os pais. Estes precisam de confiar no trabalho que é realizado de maneira a sentirem-se seguros.

23 de abril

O dia foi marcado pela presença das professoras da equipa de Prática Profissional que assistiram a aulas no Jardim-Escola de algumas estagiárias.

A minha colega NR deu uma aula assistida começando pelo tema de Matemática – os sólidos geométricos. Para introduzir o assunto criou uma notícia de rádio e depois ligou com a Matemática, utilizando os sólidos geométricos.

De seguida, apresentou um filme que relatava a evolução dos meios de comunicação ao longo do tempo. Para terminar fez com os alunos o jogo do *Quem Quer Ser Milionário* mas com o tema verbos, em que o jogo serviu de revisão dos conhecimentos já adquiridos.

Após a aula os alunos foram para o recreio. Pouco tempo depois, iniciou-se a reunião com as professoras da Prática Profissional sobre as aulas desse dia. Para que a professora PG pudesse estar presente na reunião, fiquei com os alunos na sala enquanto estes terminavam exercícios de Matemática – divisão.

Inferências e Fundamentação Teórica

Abrantes et al. (1999) referem que ao “estabelecer e comunicar relações espaciais entre os objectos, fazer estimativas relativamente à forma e à medida, descobrir propriedades das figuras e aplicá-las em diversas situações são processos importantes do pensamento geométrico” (p.69).

Nesta aula a minha colega falou dos nomes dos sólidos, algumas das suas propriedades e dos objetos do dia-a-dia a que se assemelham. Os sólidos geométricos são também muitas vezes utilizados em atividades e jogos relacionados com o seu volume e a sua capacidade. Estes aspetos também deviam ter sido desenvolvidos.

Para Ponte e Serrazina (2000), “a forma de começar a estudar figuras geométricas é procurar objetos tridimensionais no universo dos alunos e explorá-los. As crianças devem ter oportunidades para descrever e comparar objectos tridimensionais” (p. 170).

Ao permitirmos que as crianças explorem os objetos e os comparem estamos a fazer com que estabelecem relações entre eles, enriquecendo e aprendendo as noções e conceitos matemáticos relativos a esta temática.

As estratégias utilizadas pela minha colega foram sem dúvida bem pensadas e estruturadas. Fez uma boa ligação entre os temas e as aulas foram bastante dinâmicas.

Conforme Reis (2006), “(...) um bom profissional parece ser aquele que reflecte e se preocupa em encontrar meios eficientes para atingir os seus objectivos e melhorar o seu ensino, retirando constantemente saberes da experiência e da reflexão” (pp. 28-29).

Com o dinamismo das estratégias e através da reação das crianças foi visível que as metodologias utilizadas foram bem concretizadas e os objetivos conseguidos.

24 de abril

As atividades dos alunos começaram com uma aula de Português dada pela minha colega de estágio NR. Esta aula faz parte da manhã programada de dia 17 de abril que não conseguiu dar devido a um imprevisto nas atividades.

Assim sendo, a minha colega fez com os alunos uma composição coletiva.

Terminada a composição, após o recreio, os alunos tiveram Clube de Ciências com o professor PF enquanto as minhas colegas de estágio e eu ajudávamos a professora titular com materiais e tarefas que esta necessitava de fazer.

Inferências e Fundamentação Teórica

Os alunos ansiavam pela aula do clube de ciências.

Segundo Faria (1991, citado por Paulo, 2000), “(...) aprender ciência consiste em desenvolver ou reestruturar conceitos que as crianças já possuem acerca dos fenómenos do mundo físico” (p.18).

Essas aulas representam para os alunos a explicação de fenómenos para os quais às vezes não têm explicação. A curiosidade natural das crianças faz com que estas queiram compreender tudo o que se passa à sua volta e saber como se processam os conhecimentos ou fenómenos. Quando não obtêm resposta para o que pretendem as crianças optam por arranjar as suas próprias explicações.

Ausebel (s.d., citado por Paulo, 2000) afirma que “(...) os alunos adquirem um conhecimento considerável do mundo natural e tecnológico através do contacto que têm com o meio social e físico (...) de facto, os alunos já sabem muito sobre o mundo antes de qualquer instrução formal” (p.18).

Tal como tinha referido, os alunos chegam à escola com inúmeras explicações e conhecimentos sobre o mundo que os rodeia, no entanto, muito daquilo que sabem não está cientificamente correto ou por vezes totalmente correto e uma das funções do clube de ciências é esclarecer as crianças sobre diferentes noções.

27 de abril

Este foi o último dia passado com a turma.

Ao início da manhã a professora começou por dar uma aula do material 5.º Dom de *Froebel*. Realizou a construção das colmeias, utilizando o apoio do *PowerPoint*.

De seguida, utilizando o material, a professora deu aos alunos pela primeira vez uma aula sobre frações acompanhando com ficha informativa e formativa. Depois do recreio, a professora fez a correção da ficha formativa com os alunos no quadro. Mais tarde, estiveram a ensaiar as músicas que iriam cantar num dia em que os avós iriam à escola.

Inferências e Fundamentação Teórica

Ao ver a aula da professora sobre o 5.º Dom fiquei surpreendida pela positiva com o material que esta utilizou – uma apresentação em *PowerPoint* que correspondia à construção das colmeias mas feita em três dimensões.

Para Estanqueiro (2010), “um professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens” (p.37).

Muitas vezes verificamos que os materiais multimédia são mais utilizados pelas estagiárias mas neste caso pudémos verificar uma aula dada pela professora.

Para o mesmo autor, “os recursos multimédia servem como instrumentos para ampliar a capacidade de comunicação do professor e não como varinhas mágicas, truques espectaculares, para disfarçar a falta de conhecimentos” (p.37).

Se há casos em que os recursos multimédia são utilizados pelos professores como disfarce ou muleta para a sua falta de conhecimento, saliento que nesta aula não foi esse o caso. A apresentação utilizada pela professora serviu de complemento à informação que

dava oralmente, ou seja, à medida que a professora ensinava os alunos a colocar uma peça na construção, a apresentação apenas completava essa mesma informação permitindo que visualizassem a posição que a respectiva peça adquiriria na construção final.

As aulas quando fogem à rotina do que as crianças estão habituadas tornam-se mais estimulantes e inovadoras. Se a isso juntarmos outros recursos, como foi o caso, tornamo-las mais interativas e estimuladores, tal como salienta Estanqueiro (2010) que afirma “as aulas interactivas são mais estimulantes para a inteligência” (p.40).

1.7. 6.^a Secção: 1.º ano A

Período de estágio: 30 de abril a 22 de junho

Faixa etária dos alunos: 6 anos

1.º ano A

Professora: AP

1.7.1. Caracterização da turma

Segundo os apontamentos fornecidos pela professora foi-me possível obter a caracterização da turma.

A turma do 1.º ano A é constituída por vinte e oito alunos: catorze elementos do género feminino e catorze elementos do género masculino. No início do ano letivo, apenas dezasseis elementos tinham completado os seis anos de idade.

O nível socioeconómico dos familiares dos alunos caracteriza-se como nível médio, tendo em conta que a maioria das famílias apresenta curso superior e exerce-o na profissão.

Maioritariamente, os alunos têm como encarregado de educação a mãe, e apenas quatro os alunos têm o pai. Vinte e quatro famílias são estruturadas e quatro monoparentais (as quatro crianças destas últimas famílias vivem com mãe).

A turma é bastante participativa e interessada pelo meio ambiente que a rodeia e, na sua grande maioria, muito estimulada pelos familiares.

A partir dos testes diagnósticos, realizados no início do ano pela professora, a Português as principais dificuldades centram-se na leitura e escrita de pequenos textos ou frases, bem como na interpretação. Doze dos alunos leem textos simples de forma satisfatória e os restantes estão a rever, individualmente, todas as lições da Cartilha Maternal, em grupos, segundo o seu ritmo de aprendizagem. Esta revisão de todos os valores das letras da Cartilha Maternal é realizada com todos os alunos da turma.

Para além das dificuldades sentidas na leitura, a maioria da turma não soube aplicar e identificar os sinais gráficos de acentuação e pontuação.

Quanto à área da Matemática a turma demonstra dificuldades na aplicação dos sinais de maior (>) e menor (<), bem como na decomposição de números.

Um elevado número de alunos ainda inverte os algarismos, embora reconheçam diferentes quantidades. Demonstram um conhecimento satisfatório dos materiais manipuláveis de Matemática.

Integrou-se nesta turma um aluno novo, que iniciou toda a sua aprendizagem tanto ao nível do Português como ao nível da Matemática.

Quatro dos alunos revelam problemas visuais e utilizam óculos; dois têm problemas auditivos, e outros dois alunos frequentam terapia da fala, neste Jardim-Escola, em horário estipulado.

Um grande número de alunos refere as atividades físicas como sendo as suas preferidas.

1.7.2. Caracterização do espaço

A sala do 1.º ano A encontra-se situada no piso térreo do Jardim-Escola, com entrada única pelo salão. É pequena, mas com bastante iluminação natural em certas alturas do dia.

Tem uma mesa para a professora que está virada para os alunos. A sala tem 28 mesas de madeira, individuais e com uma ou outra dupla, mas mantendo o espaço para cada aluno idêntico ao de uma mesa individual. Todas estão dispostas de frente para o quadro de giz. As carteiras estão divididas por 3 grupos: cada um com duas filas de carteiras, com 10 alunos no grupo mais perto das janelas, 10 alunos no grupo de carteiras do meio e apenas 8 alunos no grupo de carteiras mais perto da porta, junto à mesa da professora.

A porta da sala é ao fundo da mesma do lado direito, e em ambos os lados encontram-se os cabides utilizados pelos alunos.

Atrás das mesas encontra-se um armário com os materiais manipulativos como os Calculadores Multibásicos e outros. Por cima deste estão alguns dos dossiês dos alunos.

Quando se entra na sala, do lado esquerdo, estão as janelas. Por baixo existem uns móveis para arrumação de trabalhos e outros materiais de apoio necessários à professora. Na figura 20 podemos visualizar a sala do 1.º ano.

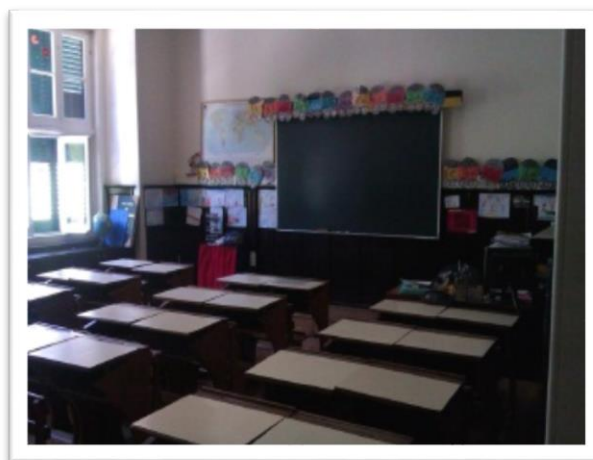


Figura 20 – Sala do 1.º ano A

Por fim, saliento que, tal como na sala do 2.º ano A, também esta dispõe de um estrado junto ao quadro de giz.

1.7.3. Rotinas

As rotinas desta turma são semelhantes às praticadas pela turma anterior, o 2.º ano A.

1.7.4. Horário da turma

Apresenta-se na figura 21 o horário da turma.

Horário 1.º Ano A					
1.º Ano A	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9.00 – 11.00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11.00 – 11.30	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
11.30 – 13.00	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
13.00 – 14.30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14.30 – 15.20	Estudo do Meio	Educação Física	Estudo do Meio	FPS	Educação Musical
15.20 – 16.10		Expressão Artística		Inglês	FPS
16.10 – 17.00	FPS			Estudo do Meio	Biblioteca/Informática
17.00 – 17.15	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

Figura 21 – Horário do 1.º ano A

1.7.5. Relatos diários

30 de abril

Este foi o primeiro dia com o 1.º ano A. Por ser *roulement*, permaneci com a outra professora da turma B.

Os alunos começaram por ler um texto *A estrela e o papagaio de papel*, de Luís Infante, responderam a algumas perguntas de interpretação e de gramática, fizeram um exercício caligráfico e um desenho ilustrativo da história.

Inferências e Fundamentação Teórica

No 1.º ciclo, associado ao Português, observamos muitas vezes exercícios de cópia e de ditados.

Em relação às atividades de escrita como a cópia, o ditado e exercícios de reprodução escrita/composição ou mesmo o resumo, Condemarin e Chadwick (1987) referem que têm “(...) um valor próprio, segundo sirva de base ao aluno para desenvolver seu domínio da ortografia, sintaxe ou destrezas de estudo das distintas disciplinas que requerem a utilização da escrita” (pp. 181-182).

Ler, saber escrever e expressar-se através da escrita são competências desenvolvidas através dessas práticas.

Em relação à cópia, os autores supracitados apresentam algumas razões que a privilegiam tais como: as crianças aprofundam o conhecimento nas características específicas da escrita – como os sinais de pontuação, expressão, a escrita da esquerda para a direita, etc.; praticam as destrezas caligráficas aperfeiçoando dessa maneira a legibilidade da sua letra assim como a fluidez com que escrevem; a criança percebe melhor a estruturação de uma frase e de um texto; e desenvolve a sua capacidade de memorização quando a cópia está associada ao estudo (p.182).

Apesar de neste caso a cópia ser uma tarefa solicitada pela professora, em faixas etárias mais avançadas os alunos recorrem à cópia e aos resumos exercitando a caligrafia, a ortografia e espírito sintático.

4 de maio

Neste dia apresentei-me à professora titular da turma onde iria ficar e aos alunos.

Como o dia era também de aulas assistidas pelas professoras da equipa da Prática Profissional fui assistir à aula da minha colega CL no 2.º ano A. A aula foi assistida por uma professora e os temas abordados foram: o golfinho, o perímetro com o material *Cuisenaire* e o grau absoluto dos adjetivos.

A meio da manhã tivemos a reunião com as professoras sobre as aulas assistidas. Quando terminou, regressei à sala do 1.º ano B onde assisti à aula de música do professor PV.

Inferências e Fundamentação Teórica

A parte da aula da minha colega que achei mais interessante foi quando utilizou o material *Cuisenaire*.

Segundo Caldeira (2009), “para além do desenvolvimento da lógica matemática, o material *Cuisenaire* possui um considerável valor na educação sensorial” (p.126).

Este material é composto por 10 peças diferentes na cor e no tamanho, repetidas diversas vezes, de madeira ou de plástico.

No Jardim-Escola verificamos a sua utilização mais associada à iniciação à Matemática, às operações aritméticas e ao perímetro mas no entanto, como refere Caldeira (2009), o interesse pedagógico deste material passa por:

iniciação à matemática; desenvolvimento da criatividade; Compreensão da noção de número; Decomposição de números; Relações de grandeza; Noção de par e ímpar; Manipulação das operações aritméticas; Resolução de situações problemáticas; Múltiplos e divisores de um número inteiro; Sequências; Simetrias; Frações e números decimais; Perímetros; Áreas; Volumes; (p.126)

A aprendizagem com este material manipulativo ou com qualquer outro é mais eficaz e duradora, permitindo desenvolver o raciocínio lógico-matemático da criança. O principal objetivo a ter em mente nas aulas de Matemática é o de fazer as crianças aprenderem a comunicar, raciocinar e até valorizar a importância que a Matemática tem na sua vida.

7 de maio

A professora distribuiu pelos alunos exercícios de revisão para a prova de Português (classificar as palavras quanto à acentuação, morfologicamente, ...) visto que no dia seguinte os alunos realizariam uma prova.

Após o recreio os alunos continuaram com os seus trabalhos. Quando terminaram, passaram para um ditado de lateralização. Por fim, a professora distribuiu uma folha com operações aritméticas que os alunos realizaram e que serviu para avaliação.

Inferências e Fundamentação Teórica

É importante desenvolver a lateralidade das crianças de maneira a que estas distingam a direita da esquerda, onde algumas crianças revelam muita dificuldade.

Para Jesus (2002), “devem ser organizadas actividades criteriosamente escolhidas por forma a possibilitar à criança o desenvolvimento da lateralidade quer ocular, quer auditiva, quer manual, quer pedal” (p.49).

Nesta atividade a professora apenas se concentrou na distinção entre a direita e a esquerda. Este ditado de lateralização foi realizado numa folha quadriculada no qual a professora ditou um trajeto. No final correspondeu a uma figura.

As crianças adotam preferências em relação à lateralidade e devem ser livres de optar pela que é inata.

Tal como Jesus (2002) referencia, em relação aos tipos de lateralidade, “a criança pode assumir preferências diferentes relativamente a cada uma delas. Nunca as preferências da criança, em termos de lateralidade, devem ser contrariadas” (p.49).

O mesmo autor menciona que “existe uma lateralidade inata e uma lateralidade adquirida em função de padrões sociais, como sejam familiares, escolares” (p.49). Na realidade nenhuma criança ou indivíduo deve ser forçado a preferir uma a outra.

8 de maio

Ao início da manhã a professora começou por fazer a leitura da prova de Português e depois os alunos realizaram-na.

Após o recreio, a minha colega MN, que tinha estagiado com a turma antes de mim, foi à sala completar um exercício que tinha iniciado com os alunos numa das suas aulas (leu as cartas que os alunos tinham escrito).

Denominou a atividade em questão de *Amigo Secreto*. Cada aluno escreveu uma carta a outro, descrevendo-se, mas sem dizer o nome. A criança que recebesse a carta tinha de adivinhar quem a tinha enviado.

No fim da manhã, a professora distribuiu uma proposta de trabalho em que os alunos tiveram de pintar um desenho conforme a legenda que lhes tinha sido atribuída (semelhante à atividade pintar por números). Para que acertassem na cor tinham de resolver a operação que se encontrava nos diversos fragmentos do desenho.

Inferências e Fundamentação Teórica

Os alunos estiveram à espera do resultado da atividade que tinham realizado com a minha colega. Estavam muito ansiosos por ler a que lhe tinham enviado e descobrir o autor.

Para o Ministério da Educação (2006), as Orientações Curriculares, na disciplina de Português, no Bloco 2 – Comunicação escrita, “torna-se, para isso, necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projectos diversificados que interagem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos” (p.146).

As cartas que a minha colega tinha foram inteiramente escritas pelos alunos e, apesar dos eventuais erros ortográficos, foi um ótimo exercício pois permitiu que aprendessem como se escreve uma carta.

Segundo o Ministério da Educação (2006), “para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança” (Ministério da Educação, 2006, p.146).

No mesmo bloco das Orientações Curriculares mencionado anteriormente encontra-se como objetivo a desenvolver nas competências de Escrita e de Leitura, a criança “experimentar diferentes tipos de escrita requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de actividades e de projectos em curso (escrita do nome próprio, nome completo, nome dos companheiros, (...) convites, correspondência, (...)” (p.147).

A atividade que a minha colega realizou foi prazerosa e reforçou a confiança das crianças. Elas foram capazes de escrever um texto que as levou a descobrir aspetos físicos e psicológicos.

11 de maio

Logo ao início da manhã a professora solicitou-me que desse uma aula surpresa com o 5.º Dom de *Froebel*. Realizámos a construção do sofá e as crianças resolveram situações problemáticas.

Após o recreio, os alunos aprenderam o que era a área vocabular de uma palavra. A professora deu diversos exemplos para a palavra praia.

Mais tarde, para verificar se os alunos tinham compreendido o novo conceito, a professora pediu-lhes que dessem exemplos para a palavra vestuário, brinquedos e animais. No fim realizaram uma ficha formativa em que deram exemplos de palavras da área vocabular de escola.

Inferências e Fundamentação Teórica

Fiquei bastante surpreendida e não estava à espera que a professora me solicitasse uma aula surpresa.

Custou-me iniciar a aula, mas no decorrer da mesma consegui descontraí e no final senti que tinha corrido bem e que os alunos tinham gostado.

Caldeira (2009) descreve o 5.º Dom de *Froebel* como um material “(...) composto por 21 cubos inteiros, três cubos partidos em dois meios e outros três cubos partidos em quatro partes” (p.292). Tal como o que acontece com o 3.º e 4.º Dons de *Froebel* também

tem as mesmas regras de trabalho. Estes materiais são importantes pois através de diferentes atividades, permitem aprender Matemática.

Para Abrantes et al. (1999), “(...) é necessário ter em conta aquilo que se sabe sobre o modo como os alunos aprendem e, em particular, como aprendem Matemática” (p.23).

No final da construção realizei situações problemáticas relacionadas com a mesma.

Segundo Cerquetti-Aberkane e Berdonneau (1997), “é importante que (...) se proponha às crianças problemas que façam parte de suas vivências” (p.22).

Os materiais permitem a manipulação e a efetividade das tarefas, facilitando uma melhor compreensão na resolução de situações problemáticas.

14 de maio

Ao início da manhã os alunos tiveram avaliação da leitura com o texto *Olímpia, a girafa*, de José Eduardo Agualusa, e ao final da mesma realizaram fichas de trabalho de Matemática sobre as frações.

Inferências e Fundamentação Teórica

Segundo Ponte et al. (2007), as frações estão incluídas nos números racionais não negativos.

Para Caldeira (2009), “o trabalho inicial com as fracções pode ser processado por experiências de partilha equitativa. O conceito unidade e a sua divisão em várias partes iguais devem ser realizados com diversos modelos, dinamizando, a linguagem oral, estabelecendo conexões com os símbolos” (p.303).

As frações podem ser consideradas como um tema difícil de se explicar aos alunos mas a realidade é que é bastante simples, o mais difícil é encontrar situações rotineiras para as explicar e/ou utilizar o vocabulário adequado para transmitir as noções necessárias.

Segundo Ponte et al. (2007), existem objetivos específicos quanto ao ensino das frações:

- Identificar a metade, a terça parte, a quarta parte, a décima parte e outras partes da unidade e representá-las na forma de fracção.
- Compreender e usar os operadores: dobro, triplo, quádruplo e quádruplo e relacioná-los, respectivamente, com a metade, a terça parte, a quarta parte e a quinta parte.
- Explorar intuitivamente situações de partilha equitativa e de divisão da unidade em partes iguais, envolvendo quantidades discretas e contínuas. Representar estas quantidades por palavras, desenhos, esquemas ou fracções. (p.17)

Nos casos mais comuns as frações são explicadas utilizando a divisão de barras de chocolate ou mesmo *pizzas*. Devemos ter em atenção que nem tudo serve como exemplo para abordar as frações; é importante sermos rigorosos e compreendermos bem o conceito antes de o transmitirmos.

15 de maio

De manhã os alunos leram o texto *Escaravelho*, de Álvaro Magalhães, e a professora fez a avaliação da leitura. Depois fizeram um exercício ortográfico e responderam a perguntas de interpretação desse texto. Foram para o recreio e posteriormente, trabalharam situações problemáticas que foram avaliadas pela professora.

Inferências e Fundamentação Teórica

O ditado é uma prática utilizada em sala de aula. As professoras avaliam a tipologia do erro e o número de erros dados. Neste caso em particular as crianças treinaram a concentração e ao mesmo tempo a memorização.

Para Condemarin e Chadwick (1987), “(...) o ditado torna-se uma prática no ensino da escrita e da leitura com um maior grau de dificuldade que a cópia pois requiere por parte das crianças uma maior concentração” (p.184).

Para os mesmos autores existem também outras vantagens na utilização do ditado: “(...) favorece a aprendizagem do vocabulário, desenvolve a capacidade de escutar de forma concentrada, exercitar a memorização de palavras (...)” (p.184). Também permite que as crianças compreendam que nem sempre a forma como pronunciamos e dizemos certas palavras se transcrevem da mesma forma para a escrita.

18 de maio

Neste dia a professora começou por dar uma aula com o material Calculadores Multibásicos, explicando o transporte nas operações de multiplicação.

Ao fim da manhã os alunos leram o texto *A minha aldeia chama-se Lisboa*, de Alice Vieira.

Inferências e Fundamentação Teórica

Os Calculadores Multibásicos são um material em plástico composto por três placas com cinco furos cada, dez peças amarelas referentes às unidades de unidades, treze

verdes das dezenas, treze encarnadas para as centenas, dez azuis para as unidades de milhar e as unidades de milhar de milhão e, finalmente, duas rosa e duas lilás respetivamente as unidades de milhão e unidades de bilião.

Para Caldeira (2009), o interesse pedagógico deste material reflete-se na:

(...) exploração de atributos; - associação e comparação; - contagem de quantidades; - ordenação; - jogos em várias bases; - compreensão do sistema decimal; - valores de posição (classes e ordens); - leitura de números inteiros; - introdução da base decimal (e atividades com outras bases); - operações aritméticas (e provas); - situações problemáticas; (p.188)

Numa fase inicial as crianças aprendem a trabalhar operações aritméticas simples. Primeiro são criadas as estruturas mentais necessárias para que venham a compreender as operações posteriormente realizadas no papel.

Em relação à multiplicação, Ruas e Grosso (2000, p.83) definem-na como o resultado de adições sucessivas, na qual as parcelas são todas iguais, ou seja, traduz-se numa soma de parcelas iguais.

Primeiro as crianças têm de compreender as operações da adição e subtração e só mais tarde devem ser introduzidas a multiplicação e por fim a divisão.

Os Calculadores Multibásicos podem ser utilizados para aprender o transporte na adição. Permitem que a criança construa essa noção através de procedimentos, enquanto manuseiam as peças.

21 de maio

Esta manhã foi lecionada por mim.

Comecei com a área de Português: li aos alunos um excerto da história *Desculpa!*, de Norbert Landa e Tim Warnes. Entreguei-lhes um folheto com o mesmo excerto da história que tinha lido anteriormente e com exercícios sobre os tipos de frase. Pedi aos alunos para lerem e realizaram os exercícios. Fiz a correção dos mesmos no quadro.

Antes do recreio iniciei a área de Estudo do Meio explicando o conceito de animais em vias de extinção.

Seguidamente falei sobre o camelo, a zebra, o chimpanzé, o lémmure-de-cauda-anelada, o tigre branco e o crocodilo-do-nilo. Ao falar de cada animal referi o seu habitat, algumas das suas características, alimentação, hábitos e porque se tornaram animais em vias de extinção. Tive o cuidado de apelar aos seus conhecimentos sobre os animais e o tema.

Relacionei as atividades que selecionei interligando a área da Matemática e de Estudo do Meio. Introduzi alguns dos animais com a sua silhueta utilizando o material

tangram (entreguei aos alunos uma folha com a silhueta e, tendo cada um o seu tangram, montavam o puzzle por tentativa e erro). Também fiz um pictograma utilizando o crocodilo.

Inferências e Fundamentação Teórica

Esta turma mostrou-se muito interessada e preocupada com o mundo animal.

Para Catita (2007), “a abordagem do tema “Os Animais” é fascinante para as crianças (...) as crianças têm uma relação face ao mundo animal muito diferente da dos adultos. Vêem nos animais uma espécie de mundo próprio semelhante ao dos humanos (...)” (p.66), e esse fascínio foi bastante visível durante a aula.

Os alunos, sempre que introduzi uma característica ou algo sobre um animal demonstraram-se muito interessados, fizeram imensas perguntas e disseram curiosidades. Houve sempre algum que deu informação, partilhando uma história. Senti que “ao tratar este tema é importante explorar e aproveitar este fascínio que as crianças nutrem pelo mundo animal” (Catita, 2007, p.66).

Para trabalhar este tema, Catita (2007) define como objetivo principal levar a criança a “(...) conhecer a relação animal/Homem, quer nos aspectos da utilidade dos animais para com o Homem, quer nos aspectos do bem-estar animal, em especial no que respeita às necessidades e cuidados para com os animais (protecção, ameaças (...))” (p.68).

Penso que a professora me solicitou este tema e pediu que o explorasse, consciencializando os alunos por ser importante que estes compreendam o efeito que o homem tem nos animais.

As crianças devem conhecer animais de outras regiões e lugares, reconhecendo a sua existência.

Em relação ao material tangram, Lopes et al. (1990) referem que a essência dos tangrans é “(...) a obtenção de figuras por junção de outras” (p.89). A sua principal característica reside no facto de permitir inúmeras respostas e puzzles/imagens possíveis, e “é esse carácter que confere a estes puzzles potencialidades na realização de actividades de percepção visual no plano. Por percepção visual entende-se a capacidade de isolar partes de um todo que se considere como fundo ou cenário” (p.89).

Embora a percepção visual também ser desenvolvida através de outras atividades, esse material torna-se uma opção pois é apelativo e facilmente manipulável.

Para os mesmos autores, os tangrans podem permitir a composição de diferentes polígonos, o estudo de polígonos equivalentes e isoperimétricos, a comparação e medição de áreas, comparar, ordenar e adicionar comprimentos, comparar, ordenar e adicionar

amplitudes de ângulos ou estudar figuras semelhantes (p.89), o que não foi efetuado na aula dada.

22 de maio

A professora começou por pôr um CD a tocar com histórias narradas para crianças e, enquanto este tocava, iam arrumando os seus trabalhos nas capas.

De seguida, a professora deu uma aula com os Calculadores Multibásicos sobre leitura de números inteiros por ordens e classes. Trabalhou também o algarismo de maior e menor valor relativo e absoluto.

Inferências e Fundamentação Teórica

Os exercícios de leitura de números são importantes para os alunos desenvolverem a noção de classes e ordens.

À representação de um número dá-se o nome de “numeral” (Caldeira, 2009, p.204).

Em Ministério da Educação (2006) no Bloco 1 – Números e operações, está como objetivo para o 1.º ano a capacidade de “ler e escrever números” (p.173). Um número pode ser lido referindo as classes ou as ordens, o que foi realizado em sala de aula.

Segundo Caldeira (2009), “todo o algarismo escrito imediatamente à esquerda de outro representa a unidade de ordem imediatamente superior (dez vezes) à desse outro” (p.204).

Os alunos aprendem as ordens associando-as às cores das peças dos calculadores. Posteriormente, são incentivados a realizar o exercício de leitura de números sem o apoio aos materiais.

Em relação ao último exercício, os alunos visualizaram que cada algarismo tem dois valores, o absoluto e o relativo.

O valor absoluto corresponde ao “(...) valor isolado independentemente da posição ou ordem que ele ocupa no número”, já o valor relativo corresponde ao “(...) valor (relativo) que o algarismo assume, dependendo da ordem que ele ocupa no numeral escrito” (Caldeira, 2009, p.204).

Ao realizarmos os exercícios de leitura de números é importante as crianças perceberem e conseguirem distinguir os termos algarismo, número e numeral.

25 de maio

Este dia foi passado com o grupo dos 3 anos onde tinha estagiado no início do ano letivo, com a educadora PC.

Todos os alunos do 1.º ano foram passar o dia ao jardim-zoológico e pude escolher a turma com que estagiei.

A educadora começou por trabalhar com as crianças a quantidade oito através do material *Cuisenaire*. Elas fizeram a escada com o material até à peça que corresponde à quantidade oito – a peça castanha. De seguida a educadora pediu que dissessem, referindo a cor, a escada por ordem crescente e decrescente.

A meio da manhã as crianças tiveram aula de ginástica com a professora LS. Depois disso foram ao recreio antes do almoço.

Terminado o almoço as crianças foram dormir a sesta, como é hábito.

Inferências e Fundamentação Teórica

As crianças gostaram muito da visita de estudo. A visita de estudo que os alunos do 1.º ano realizaram foi ao Jardim-Zoológico de Lisboa.

Segundo Trindade (2002), as visitas de estudo “(...) constituem um dos meios mais conhecidos que se utilizam para estimular a aprendizagem dos alunos” (p.30) e é fulcral é a qualidade delas.

Para Trindade (2002), “a importância das visitas de estudo diz respeito quer ao modo como fazem, ou não, sentido para os alunos que as realizam e os professores que as organizam quer ao modo como são preparadas, concretizadas, avaliadas” (p.30).

O facto de os professores organizarem e fazerem uma visita de estudo não garante que a aprendizagem dos alunos nem que eles se sintam estimulados pelos conhecimentos que serão abordados.

A visita de estudo permitiu aos alunos um contacto com o meio ambiente e com os animais que de outra maneira não teriam em sala de aula. Devido às características particulares da turma esta visita foi bastante estimulante. Os alunos aprenderam imenso e fizeram grandes elogios ao guia que os acompanhou.

Para Trindade (2002), “(...) as visitas de estudo abrem possibilidades de intervenção educativa interessantes, desde que se compreenda que as actividades não se esgotam nas visitas propriamente ditas” (p.30).

Por ter este aspeto em mente, a professora preparou os alunos antes da visita, e depois fez com eles atividades de consolidação. Revelou um grande cuidado com a

aprendizagem dos alunos, ao pedir o tema da minha aula e ao incentivar-me a falar apenas de animais que os seus alunos iriam ver somente no Jardim-Zoológico.

28 de maio

Como as professoras da equipa de Prática Profissional estavam na escola, fui até à sala do 1.º ano A, da professora PT, onde assisti a uma aula surpresa e outra programada.

A aula surpresa foi solicitada à minha colega MJ por uma professora, com o tema – composição coletiva. Como os alunos tinham ido à visita de estudo ao jardim-zoológico na semana anterior, a colega MJ aproveitou esse facto e utilizou-o como tema para a composição.

Terminada a aula, a colega SG deu a sua aula programada, assistida por outra professora da equipa. A colega começou pelo tema de Estudo do Meio – os continentes, seguido da aula de Português sobre os adjetivos e por fim aula com o material Calculadores Multibásicos.

Ao final da manhã tivemos a reunião com as professoras de Prática Profissional e as professoras titulares sobre essas aulas.

Inferências e Fundamentação Teórica

Para Condemarin e Chadwick (1987), “a composição refere-se ao processo de estruturar as palavras de acordo com um plano organizado, a fim de elaborar uma mensagem efetiva e geralmente gramatical, ou um trabalho artístico, quer seja oral ou escrito” (p.209).

Nestas idades as crianças ainda revelam dificuldades em elaborar um discurso coerente e fluído oral, e sentem mais dificuldade quando lhes é solicitado que o façam na escrita. Os exercícios de composição facilitam e permitem que o aluno vá aperfeiçoando o seu discurso, que trabalhe as regras de sintaxe e de pontuação, a caligrafia, a ortografia, apelando à sua imaginação e criatividade.

Neste caso em particular, a minha colega revelou domínio da turma conseguindo disciplina. Teve uma brilhante ideia com o tema escolhido e também fez a interdisciplinaridade. Como tinha ido na visita de estudo com os alunos, em vez de inventar um tema, optou por escrever a composição em grupo relatando a visita a que tinham ido.

Segundo o Ministério da Educação (2006), na disciplina de Português para o 1.º ano, Bloco 1 – Comunicação oral, um dos objetivos é o “participar, em grupo, na elaboração de histórias e de relatos” (p.140).

1 de junho

Neste dia comemora-se o Dia Mundial da Criança.

As crianças passaram a primeira parte da manhã a brincar no recreio e antes do almoço, dirigiram-se ao ginásio da Escola Superior de Educação João de Deus para assistirem à peça de teatro – *A Alegre História de Portugal em 90 minutos*.

Inferências e Fundamentação Teórica

Este dia é dos mais significantes para as crianças, aquele em que brincam, em que se sentem mais livres e sabem que o dia gira em torno deles.

Como é hábito, as professoras optam por atividades mais descontraídas, de lazer, e permitem que os alunos permaneçam no recreio por mais tempo.

Segundo Hohmann e Weikart (1997), o tempo que o aluno passa ao ar livre é aquele em que se pode envolver em atividades mais robustas e barulhentas. O momento em que estão no recreio com os outros colegas é a oportunidade que estes têm para continuar as brincadeiras que iniciaram no interior mas desta vez “(...) num contexto mais expansivo, examinam os ambientes naturais, ganham um sentido das redondezas próximas e experimentam a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano” (p. 432).

No entanto, o tempo que os alunos passaram no recreio durante a manhã não foi muito pois as professoras tinham preparado para eles uma outra atividade – assistirem à peça de teatro.

Para Cordeiro (2012), a frequência do teatro por parte da criança deve começar cedo devido às numerosas vantagens que isto lhe proporciona:

(...) • desenvolvimento da ideia de que é possível contar histórias aliciantes com cenários pequenos; (...) • aprendizagem de que a mesma pessoa pode desempenhar várias tarefas e ser várias personagens (...); • partilha de uma forma de arte comunitária das mais antigas; (...) • aumento dos conhecimentos sobre a história e as suas personagens. (p.424)

Esta peça de teatro foi bastante divertida para os alunos e para todos os que assistiram, além disso, tinha a vantagem de terem conteúdo programático que incidia sobre a História de Portugal.

Almeida (1994) refere que “o teatro na escola é, como sabemos, das coisas mais benéficas e aliciantes para os alunos” (p. 15), o que foi bastante visível pela reação dos alunos antes, durante e depois da peça de teatro.

Com o espaço disponível, os atores optaram por não fazer a delimitação marcada do palco, ou seja, o espaço cênico foi limitado pela maneira como as crianças se sentaram, permitindo-lhes um papel ativo e incutindo-lhes a responsabilidade de respeitar o espaço de que os atores precisavam.

Conforme Oliveira (2010), “não é necessário que seja exatamente um palco nem que seja concretamente demarcado, basta que ator e platéia concordem mutuamente que aquele espaço é o espaço cênico” (p.54).

Este autor acrescenta que “a história, a caracterização das personagens, o cenário, a música que o acompanha, a luz e a atuação melhor ou pior do ator, tudo contribui para que a platéia se emocione” (Oliveira, 2010, p.56). A emoção foi o que mais se verificou na plateia.

4 de junho

Para esta manhã estava destinado que os alunos realizassem a prova de Matemática. Esta continha exercícios de leitura de números, interpretação de gráficos de barras, exercícios de simetrias, de horas e também situações problemáticas.

Depois do recreio os alunos leram o texto *Circo da Lua*, de André Gago, e a professora fez a avaliação da leitura de cada aluno.

Inferências e Fundamentação Teórica

Os momentos de avaliação da leitura que a professora fez aos alunos são uma forma de verificar mais de perto a sua evolução.

Segundo Sim-Sim (2006), ler é “(...) um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação por parte de quem ensina” (p.141).

Todas as manhãs os alunos liam, em voz alta e, tanto quanto verifiquei, a maioria dos alunos fazia também exercícios de leitura em casa, com os pais.

Para Viana (2005), “aprender a ler é uma actividade muito complexa” (p.14), esta implica “(...) aprender a dominar um código, a converter sinais gráficos em sons, e a fundi-los para obter palavras (...) ter vontade de ler, ter motivação” (p.17).

Para ter vontade de ler e motivação para o fazer é necessário que a criança perceba o que é a leitura e as suas funções, envolve ter objetivos de leitura, “a motivação para ler é determinante para a aprendizagem da leitura” (Viana, 2005, p.17).

Se a criança ou o indivíduo não sentir utilidade no processo ou não sentir que existe um objetivo em aprender a ler, dificilmente vai arranjar a motivação necessária para alcançar o sucesso.

5 de junho

Ao início da manhã a professora fez a avaliação da leitura dos alunos com o texto *Regresso à aldeia*, de Carlos Letra, e quando terminaram passou para a interpretação do mesmo e a perguntas de gramática.

Ao fim da manhã a professora deu uma aula de Matemática sobre as horas e de seguida fez com os alunos exercícios de leitura de números.

Inferências e Fundamentação Teórica

Os temas das horas, do Euro, das estações do ano, entre outros, são aqueles em que mais facilmente as crianças veem utilização no dia a dia.

Segundo o Ministério da Educação (2006), “ajudar as crianças a perceberem a utilidade da Matemática na vida do quotidiano nem sempre é fácil. As actividades essencialmente práticas deste bloco darão um contributo importante nesse sentido” (p.185).

O tema das horas contido na prova de Matemática, segundo as Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 2006), está inserido no Bloco 3 – Grandezas e medida, e só ao nível do 3.º ano é que surge como objetivo “ler e escrever horas” (p.188)

Em relação a este tema, Catita (2007, p.202) refere a importância de ajudar os alunos a definirem e adquirirem uma noção de tempo.

Principalmente em idades mais novas revela-se mais difícil pois “(...) o conceito do tempo e da temporalidade varia com a idade do ser humano, não só da criança mas do adulto” (p.202). A noção que a criança tem de tempo vai-se alterando conforme passa e ela cresce e evolui.

8 de junho

O dia em questão foi de *roulement* e estive com a professora AP.

Os alunos estiveram durante mais tempo no recreio. Na sala, a professora trabalhou com os alunos de ambas as turmas, o texto *Retrato*.

Depois do recreio, a meio da manhã, os alunos tiveram aula de música com o professor PV.

11 de junho

Como é hábito em certos dias, a professora costuma colocar um CD que contem histórias infantis enquanto os alunos fazem alguma atividade. Neste dia, enquanto os alunos iam chegando à escola, ouviram uma história.

Mais tarde, a professora começou a trabalhar o texto *Aniversários*, de Álvaro Magalhães, fazendo a avaliação da leitura dos alunos, perguntas de interpretação e exercícios de conhecimento explícito, ou seja, perguntas de gramática.

A meio da manhã, depois de os alunos concluírem os exercícios relacionados com o texto que estavam a trabalhar, a professora fez um ditado de lateralização e, posteriormente, trabalharam as operações aritméticas.

Inferências e Fundamentação Teórica

Trabalhar as operações aritméticas nunca é demais, pois é a única maneira de os alunos conseguirem interiorizar bem a operação, desenvolver a sua autonomia e fortalecer o raciocínio.

Para Abrantes et al. (1999) “(...) o treino isolado e mecanizado de procedimentos de cálculo, assim como o conhecimento memorizado de termos e factos, não ajuda os alunos a compreender o que é a matemática, (...)” (p.23).

Este treino só é relevante quando integrado em situações mais amplas do conhecimento, quando relacionados com outras noções e competências.

A aquisição das competências necessárias para o exercício das operações aritméticas é a fundamental para o cálculo mental.

12 de junho

Como acontece em todos os outros dias, a professora começou por trabalhar com os alunos a Português e, ao fim da manhã, os alunos fizeram exercícios de Matemática.

No entanto, durante toda a manhã, enquanto os alunos trabalhavam, estive a auxiliar a professora na organização e arrumação dos seus trabalhos nos respetivos dossiês.

Inferências e Fundamentação Teórica

A professora, frequentemente, muda os seus alunos de lugar e faz a organização da sala conforme pensa resultar melhor.

Segundo Arends (1995), os professores “(...) parecem saber como arranjar uma sala para a aprendizagem e a gestão mais eficazes” (p.89).

Enquanto estagiárias não passamos muito tempo com os alunos e por isso escapam-nos certos acontecimentos em sala de aula. Os professores conseguem, pelo contrário, verificar situações que revelam que certas disposições podem funcionar melhor que outras. Como Arends (1995), “a forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo diferentes formações são utilizadas para diferentes funções” (p.94).

Em salas da Educação Pré-escolar é comum haver uma maior possibilidade de organização do espaço, mas o que acontece com esta é o espaço ser muito limitado, por isso a organização das mesas está feita a pensar no maior conforto possível e praticabilidade.

As carteiras dos alunos estão dispostas por filas, “(...) a formação mais tradicional”, sendo que se encontram todas dispostas no mesmo sentido, formação esta “(...) mais adequada a situações em que o professor quer a atenção focalizada numa direcção (...)” (Arends, 1995, p.94).

15 de junho

A partir deste dia, os relatos que faço das manhãs não contam com a presença da professora titular da turma, a professora AP, mas sim com a presença da professora que a substituiu SG.

Neste dia em concreto, uma vez que a professora SG não estava disponível para ficar com a turma foi-lhes destinada a professora MM.

Para este dia estava programada a minha segunda manhã de aula e, apesar de a professora AP não estar presente, tive de dar a área de Estudo do Meio pois os alunos iam precisar do conteúdo para poderem realizar a prova de Estudo do Meio na semana seguinte.

Assim sendo, ocupei parte da manhã com a minha aula sobre o Sistema Solar, assistida pela professora MM. Para isso, projetei uma animação na tela do Universo e mostrei uma maquete do Sistema Solar (os planetas e o Sol) para que os alunos fossem visualizando à medida que ia nomeando cada planeta. De uma forma breve, falei em algumas características de cada planeta e a sua ordem.

Mais tarde, entreguei aos alunos uma ficha formativa que continha uma sopa de letras e um crucigrama contemplando o nome dos planetas e a respetiva ordem.

Depois do recreio os alunos realizaram exercícios enquanto pus a tocar a música de Maria de Vasconcelos – *O Sistema Solar*.

Ao final da manhã os alunos tiveram aula de música com o professor PV.

Inferências e Fundamentação Teórica

As atividades desta aula encontram-se devidamente fundamentadas no capítulo 2, as planificações.

Durante a aula, quando utilizei a maquete, os alunos mostraram inquietação, que a meu ver estava relacionada com o fascínio pelo tema e com o seu interesse em participar.

O Sistema Solar é um assunto vasto e complexo. Enquanto professores, devemos adquirir conhecimentos para sentirmos segurança.

Para a minha aula, os conteúdos que tinha de transmitir estavam bem definidos mas, no entanto, o interesse das crianças em querer saber sempre mais e sobre outros aspetos do Sistema Solar, fez com que eu sentisse algum receio das perguntas que pudessem fazer, pois não lhes queria transmitir noções erradas. Tentei que as crianças referissem o que já sabiam sobre o tema e estabeleci diálogo entre todos de maneira a que partilhassem as suas experiências e conhecimentos.

O monólogo é algo para o qual somos desencorajadas em sala de aula e quando as aulas são muito expositivas, traduz-se negativamente na nossa avaliação.

Mais tarde, de maneira a acalmar a agitação dos alunos, optei por colocar a música *O Sistema Solar*, de Maria de Vasconcelos. Dessa maneira também fiz a interdisciplinaridade.

Este momento não só permitiu o relaxamento dos alunos, como a música tinha interesse pedagógico e desta forma existiu uma prazerosa aquisição dos conceitos.

Por fim, Estanqueiro (2010) refere que “o silêncio dos alunos é indispensável à concentração nas tarefas da sala de aula. Mas não é mais produtivo do que uma boa comunicação” (p.41).

Uma vez que tinham atividades para realizar, e que estas envolviam algum esforço por parte dos alunos, o silêncio e a concentração eram fundamentais à realização da tarefa. Este facto em conjunto com a música, fez com que os momentos tivessem sido harmoniosos e as crianças estivessem descontraídas enquanto iam trabalhando.

18 de junho

Este dia corresponde à Prova Prática de Aptidão da Capacidade Profissional da minha colega IP.

A aula teve como tema principal a Ilusão de Ótica. Na área de Português realizou a leitura de um poema intitulado *Em dia de circo*, e foi apelando aos conhecimentos dos alunos na Cartilha Maternal.

De seguida, a partir de um fantocheiro e de sombras chinesas, os alunos fizeram o reconto do poema.

Na área da Matemática a minha colega utilizou três materiais didáticos diferentes: o 3.º e 4.º Dons de *Froebel*, algarismos móveis e o *Cuisenaire*. Com estes três materiais e com as devidas indicações, criou uma situação problemática com a ajuda das crianças.

Em Estudo do Meio, projetou imagens utilizando o *PowerPoint*. A colega fez a explicação do que é a ilusão ótica.

O jogo *Pónei* foi realizado no recreio.

Inferências e Fundamentação Teórica

A realização da P.P.A.C.P. constitui um dos marcos mais importantes na conclusão do nosso curso.

As planificações das aulas referentes à prova final são importantes e significativas e, por isso mesmo, temos de revelar um maior cuidado e rigor na sua execução.

Tal como Arends (1995), “ao elaborar a planificação, os professores em início de carreira devem considerar o tempo a gastar em cada assunto e actividade” (p.89).

Se até ao momento a gestão do tempo das nossas aulas era um assunto importante, nesta meta final ganha um maior protagonismo.

O tempo que nos é disponibilizado para cada área tem de ser gerido e controlado. Temos de testar o tempo que precisamos para cada estratégia, contar com algum imprevisto e com as participações dos alunos. Como Arends (1995), “o tempo e o espaço são dois recursos sobre os quais os professores têm um controlo considerável” (p.89).

Nestas provas podemos utilizar qualquer espaço do Jardim-Escola desde de que a sua utilização não interfira com o bom funcionamento da escola.

Em relação à aula mesmo dita, considero que a minha colega fez uma boa gestão do tempo, utilizou estratégias variadas e dominava os conteúdos.

19 de junho

Este dia foi marcado pela prova de Estudo do Meio na parte inicial da manhã e de seguida os alunos fizeram exercícios de Matemática.

22 de junho

Este dia corresponde ao último dia de estágio realizado no 2.º semestre.

Como tinha ficado por dar a minha aula de Português e Matemática, este foi o dia selecionado para tal.

A aula foi assistida pela professora SG. Comecei a aula de Português que consistia em transmitir aos alunos a noção do que é um verbo. Fiz com os alunos um jogo que intitulei de *A mímica das ações*. Cada aluno tirou um cartão que continha uma ação (exemplo: cantar, dançar, dormir, limpar, ...) e tinha de a representar para que a sua equipa adivinhasse de que ação se tratava.

Terminado o jogo, dividi o quadro em duas partes: uma dos nomes e a outras das ações. De seguida mostrei palavras móveis, solicitei a um aluno que a lesse e dissesse se era um nome ou uma ação. Organizei todas as palavras no quadro, expliquei que todas as palavras correspondiam a verbos.

Depois do recreio dei a minha aula de Matemática com os Calculadores Multibásicos introduzindo a subtração com empréstimo. Mais tarde, como a escola esteve em preparativos para a festa e jantar de finalistas dos alunos do 4.º ano, eles não tiveram aula de música ao final da manhã e foram desse modo almoçar mais cedo.

Inferências e Fundamentação Teórica

Através da maneira como organizei a minha aula de Português e das estratégias que utilizei, pude verificar que a aprendizagem dos alunos foi mais estimulante para eles.

Segundo Estanqueiro (2010), “(...) a competição entre os alunos pode funcionar como estímulo, na medida em que satisfaz o desejo de auto-afirmação e o desejo de ser superior aos outros em algum aspecto” (p.19).

Durante o jogo que realizei com os alunos verifiquei que a maioria revelou um grande sentido de competição e que se deixaram levar pelo sentimento de alcançar a vitória, incentivando os colegas de equipa e demonstrando grande concentração. Em nenhum momento desrespeitaram os outros colegas e a sua vez de participar.

Estanqueiro (2010) refere ainda que “(...) o excesso de competição na sala de aula tem riscos que não podemos ignorar” (p.20) e desse modo é aconselhável que o professor “(...) modere a competição e promova a cooperação, através do trabalho em pares ou pequenos grupos, formados por alunos com diferentes competências e diferentes estilos de aprendizagem” (p.21).

De maneira a não perder muito tempo com a organização dos alunos fiz a sua distribuição por equipas conforme a disposição da sala. Penso que estavam bastante equilibradas e os resultados foram muito positivos.

Nesta turma não verifiquei nenhuma atividade realizada em conjunto, em equipas, mas penso que os professores devem investir de modo a desenvolver o seu trabalho nesse sentido.

1.8. 7.ª Secção: 4.º ano A

Período de estágio: 25 de outubro a 16 de novembro

Faixa etária dos alunos: 9 anos

4.º ano A

Professora: SC

1.8.1. Caracterização da turma

Segundo os apontamentos fornecidos pela professora foi-me possível obter a caracterização da turma.

A turma do 4.º ano A é constituída por 26 alunos, 16 do género feminino e 10 do género masculino, sendo que todos completam 9 anos até ao final do ano. Uma das crianças é nova na escola, vinda do Jardim-Escola João de Deus de Santarém.

Neste momento, seis alunos usufruem de apoio individualizado.

Relativamente ao comportamento é uma turma bastante agitada e conversadora. Ao nível da maturidade, é uma turma bastante imatura, revelando-o nas suas atitudes.

Três dos alunos são filhos de pais de outras nacionalidades; outros três apresentam dificuldades na área da dislexia-disortografia; uma das alunas é portadora de mutismo seletivo e um dos alunos foi diagnosticado como hiperactivo com défice de atenção.

Apesar de toda a turma conseguir ler, alguns alunos fazem-nos de forma lenta. Ao nível da interpretação, respondem à maioria das questões orais, revelando dificuldades nas escritas. No que toca à escrita, a maioria dos alunos comete erros ortográficos.

Na área da Matemática, grande parte dos alunos revela pouco domínio dos conteúdos anteriormente adquiridos e um reduzido cálculo mental.

Muitos dos alunos não conseguem realizar as atividades no tempo estipulado, havendo dois alunos que praticamente não realizam trabalho de forma autónoma.

Parte do grupo revela grandes problemas de comportamento, não respeitando as regras de convivência da sala de aula, recreio e cantina.

É um grupo assíduo e pontual. Apesar da turma ser bastante conversadora e agitada é curiosa em relação às propostas de trabalho apresentadas e adere com interesse às mesmas.

1.8.2. Caracterização do espaço

A sala do 4.º ano A encontra-se no primeiro piso do Jardim-Escola ao lado da biblioteca com uma capacidade para 26 alunos.

As mesas são todas individuais, de madeira, e a sua disposição foi-se alterando ao longo deste momento de estágio.

As paredes da sala têm um total de 5 placardes, um quadro interativo e um quadro a giz. A decoração dos placardes é feita com os trabalhos dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. No que diz respeito à decoração das paredes, é variada como se pode visualizar nas figuras 22 e 23.

No canto entre o quadro a giz e o interativo encontra-se a secretária da professora e também um móvel de apoio com livros e outros materiais (figura 23).



Figura 22 – Sala do 4.º ano A



Figura 23 – Sala do 4.º ano A

1.8.3. Rotinas

As rotinas desta turma são semelhantes a todas as outras do 1.º Ciclo.

Os alunos começam por ser recebidos no salão onde são acolhidos. Antes de se dirigirem à sala vão à casa de banho.

Perto das 11h saem da sala para o recreio, vão à casa de banho, e depois comem o lanche do meio da manhã.

Ao final da manhã, às 13h, os alunos vão de novo à casa de banho e de seguida para a cantina para almoçar.

1.8.4. Horário da turma

Na figura 24 está presente o horário da turma do 4.º ano A.

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9.00 - 11.00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa
11.00 - 11.20	RECREIO				
11.20 - 13.00	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática
				Estudo do Meio	
13.00 - 14.30	RECREIO E ALMOÇO				
14.30 - 15.20	Inglês	Trabalhos Manuais	Música	Música *	Estudo do Meio
15.20 - 16.10	Estudo do Meio		Orquestra	Língua Portuguesa	Inglês
16.10 - 17.00		Educação Física *	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Educação Física
17.00 - 17.15	LANCHE				

Figura 24 – Horário da turma do 4.º ano A

1.8.5. Relatos diários

25 de setembro

Este dia corresponde ao primeiro dia de estágio do 3.º semestre na turma do 4.º ano.

Na sala fizeram uma breve apresentação individual, e de seguida pediram para nós também fazermos.

A professora distribuiu pelos alunos trabalhos já corrigidos pedindo que os arrumassem nos seus dossiês. De seguida, fez a correção de um trabalho que os alunos tinham levado para casa que correspondia à decomposição de números.

Mais tarde, realizaram uma ficha de trabalho de leitura de números e também um ditado (a professora ditava números e os alunos escreviam na folha), exemplo: trezentas e setenta e cinco milésimas, cinco centenas, doze unidades, um milhar, etc.

Ao final da manhã os alunos fizeram uma ficha de Português sobre os adjetivos.

Inferências e Fundamentação Teórica

Para um primeiro dia de estágio com esta turma achei importante que tivesse sido feita uma breve apresentação tanto dos alunos, como de nós, enquanto estagiárias.

Esta turma é a mesma com que estagiei no início da minha Licenciatura e, apesar de me lembrar de alguns dos alunos é sempre importante ouvir o que cada um tem a dizer sobre si próprio e observar a sua evolução.

Neste dia a área da Matemática teve atividades associadas aos números e à sua representação.

Segundo o Ministério da Educação (2006), “a construção progressiva do conceito de número, a compreensão do sistema de numeração decimal e o domínio das operações aritméticas elementares constituem um dos aspectos mais importantes da aprendizagem da Matemática no 1.º Ciclo” (p.172).

Com as atividades em questão foi-me possível observar que parte dos alunos ainda demonstram alguma dificuldade na leitura e representação de números e, por isso, é importante a realização de atividades e exercícios que abordem isso mesmo.

Para o Ministério da Educação (2006), um dos objetivos pretendidos para o 3.º ano corresponde a que o aluno saiba “decompor os números em somas, diferenças e produtos” (p.176) e, ao nível do 4.º ano, que este saiba “identificar ordens e classes da milésima ao milhão. Ler e escrever números” (p.178).

Na escola, parte dos objetivos que se pretendem que os alunos alcancem para determinado ano de escolaridade começam a ser abordados em anos anteriores, conforme a aprendizagem dos mesmos.

No que diz respeito à atividade de decomposição dos números, uma vez adquirida por parte dos alunos, corresponde a um aspeto importante da aprendizagem da Matemática – o cálculo mental.

No 1.º Ciclo deve-se desenvolver o cálculo mental nos alunos através de estimativas. A criança aprende “(...) a fazer estimativas que irão contribuir para se tornar crítica relativamente aos resultados dos cálculos obtidos (...)” (Ministério da Educação, 2006, p.172).

Essa atividade é sem dúvida importante para a aprendizagem da Matemática em que a criança vai adquirindo o sentido do número e a capacidade de calcular mentalmente.

28 de setembro

Os alunos começaram o dia por terminar um trabalho que tinham em atraso de Português e de seguida uma ficha de Matemática.

Depois do recreio os alunos trabalharam o texto *O risco das mentiras*, de António Torrado.

Inferências e Fundamentação Teórica

Enquanto docentes temos como objetivo desenvolver capacidades e conhecimentos nos alunos, respeitando a sua identidade pessoal, os seus valores e atitudes. Tal como Ribeiro e Ribeiro (1990), “em qualquer situação de formação ou ensino, pretende-se levar a cabo um programa de acção que corresponde a conhecimentos, aptidões ou atitudes a adquirir” (p.94).

Durante o processo educativo, enquanto docentes temos de ter em conta que estamos a educar um futuro cidadão. Apesar de todas as influências externas que possam existir, durante aquelas 8 horas diárias, e em 5 dias por semana, os alunos tomam o professor como exemplo e aprendem com ele não só os conhecimentos científicos como a maneira de agir. Para Ribeiro e Ribeiro (1990), o sistema educativo pretende “(...) delinear um perfil de características desejáveis do educando, perfil que traduz uma concepção de indivíduo “bem formado”, do ponto de vista pessoal e profissional, é preparado para actuar com cidadão do seu país e da comunidade mundial” (p.94).

Os alunos desenvolvem não só os seus conhecimentos, como o seu lado afetivo, desenvolvimento “(...) tão importante na criação de valores próprios e na aceitação dos de outrem, ou do desenvolvimento psicomotor necessário ao equilíbrio físico e mental do indivíduo” (p.129).

Segundo Jensen (2002), qualquer aprendizagem que se considere positiva tem de envolver sentimentos. As emoções estão longe de ser um acréscimo, são sim uma forma de aprendizagem, são o resultado depurado geneticamente de vidas de sabedoria. Enquanto ser humano aprendemos o que e quem amar; quando, como e em que nos interessar; em quem confiar; a perda da estima; a satisfação causada pelo sucesso; a alegria da descoberta; o medo do fracasso; etc.; e “esta aprendizagem tem um papel tão crítico como qualquer outra componente da educação” (p.124).

1 de outubro

Os alunos começaram a manhã com a correção do trabalho que tinham levado para casa sobre o euro.

Mais tarde, a professora distribuiu uma ficha de Matemática sobre as medidas de comprimento e de seguida fizeram a sua correção.

Terminada a ficha de Matemática, os alunos seguiram para a leitura do texto *O Sol e o Vento* do livro *Fábulas de Animais e Outros*, adaptado por Alsácia Fontes Machado.

De forma a trabalharem o texto os alunos responderam a perguntas de interpretação e procuraram no dicionário a definição de palavras selecionadas do mesmo: palestravam, feixes, valado, rodopiava, impelido e torvelinho.

Após o recreio continuaram com o trabalho que tinham começado e fizeram a sua correção no quadro.

Inferências e Fundamentação Teórica

Ajudar as crianças a compreenderem a utilidade prática que a Matemática representa na vida do dia-a-dia pode ser uma tarefa difícil.

Neste dia os alunos trabalharam, na área da Matemática, dois conteúdos: as medidas e o dinheiro. Segundo o Ministério da Educação (2006), no bloco correspondente às grandezas e medida, as atividades propostas darão um contributo importante nesse sentido: “(...) fazer medições, comparar valores de grandezas, estabelecer relações temporárias, fazer estimativas simples, lidar com dinheiro... são acções muito habituais no meio familiar de todas as crianças” (p.185).

A curiosidade pelas unidades de medida e o gosto em realizar estimativas é algo que deve ser estimulado pelo professor. As estimativas que as crianças fizeram serão tanto mais próximas do real quanto mais medições fizerem dos objetos que os cercam (Ministério da Educação, 2006, p.185).

O Ministério da Educação (2006) faz referência a esses conteúdos. Refere ao nível do 3.º ano de escolaridade “a representação de valores monetários em euros” (p.188) e, ao nível do 4.º ano, “relacionar o quilómetro, hectómetro, decâmetro, metro, decímetro, centímetro e milímetro” (p.188).

2 de outubro

Ao início da manhã os alunos começaram por realizar um pictograma: fizeram a sua interpretação, respondendo a perguntas. De seguida, tiveram de criar questões para um segundo pictograma.

Ainda antes do recreio, a professora começou a construir com os alunos uma composição coletiva com o título *O dia em que o carteiro perdeu as cartas*, atividade terminada antes do almoço.

Inferências e Fundamentação Teórica

As atividades relacionadas com os pictogramas causaram alguma confusão e foram de difícil execução por parte de alguns alunos, tornando-se situações problemáticas.

Para Ponte e Sousa (2010), “a resolução de problemas assume um papel fundamental em todos os ciclos. Assim, no 1.º ciclo, os alunos desenvolvem esta capacidade resolvendo problemas de diversos tipos, preferencialmente do quotidiano, identificando a informação relevante sobre o problema e o seu objectivo” (p.30).

Os alunos realizaram situações do quotidiano, abordando questões do quotidiano, de modo a identificarem informações sobre os dados do pictograma.

A Matemática tem um papel primordial no desenvolvimento do raciocínio de um indivíduo e portanto na sua formação. Por isso mesmo, é importante que o raciocínio das crianças seja estimulado, o que verifiquei durante os exercícios mencionados.

Notei dificuldade de interpretação por parte de alguns alunos na análise do pictograma e quando lhes foi solicitado que explicassem as suas opiniões, dando as respetivas interpretações na oralidade.

Tal como Ponte e Sousa (2010) referem, sugere-se que o professor pode “(...) pedir a explicação de raciocínios matemáticos oralmente e por escrito, solicitar exemplos, contra-exemplos e analogias, propor a investigação de regularidades e relações numéricas nas tabuadas e, finalmente, usar as tabuadas para a formulação e teste de conjecturas” (p.32).

Ao colocarem por palavras, seja oralmente ou por escrito, os raciocínios que fazem, os alunos aprendem a traduzir o que pensam, melhorando a oralidade e o respetivo raciocínio.

Para a Associação de Professores de Matemática (1994), “os alunos devem ser estimulados a explicitar os raciocínios que seguiram para chegar a determinada conclusão ou para justificar porque razão o seu modo de abordar um problema é apropriado” (p.98).

Isto permite ao professor perceber os processos de pensamento dos seus alunos e detetar melhor as falhas do raciocínio, corrigindo-as, e melhorando assim a comunicação na sala de aula. Esta “(...) constitui um traço fundamental que caracteriza o tipo de ensino do professor. Para que os alunos compreendam os conceitos e procedimentos matemáticos, é necessário que lhes possam atribuir significado” (Ponte & Sousa, 2010, p.36).

Um dos elementos fundamentais quando falamos em comunicação dentro da sala de aula é “(...) a natureza das questões colocadas pelo professor” (Ponte & Sousa, 2010, p.36). Não só é importante que o professor domine os conteúdos como também saiba estimular o raciocínio dos seus alunos através das questões que coloca.

8 de outubro

Na parte inicial da manhã a professora trabalhou com os alunos a Área Curricular Disciplinar da Matemática. Eles começaram por fazer a correção de um trabalho de casa de Matemática de pictogramas e mais tarde realizaram situações problemáticas do caderno de exercícios.

Mais tarde, a professora explicou o diagrama de caule-e-folhas com o auxílio de um *PowerPoint*, realizando exercícios de consolidação com algarismos móveis e uma ficha de trabalho.

Ao final da manhã, realizaram um ditado musical de um excerto da música *A queda do império*, de Vitorino. Para o efetuarem a professora colocou a música a tocar, verso a verso, eles iam ouvindo e tinham de ir escrevendo a letra. No final fizeram um desenho representativo dessa música.

Inferências e Fundamentação Teórica

Neste dia de estágio foi-nos apresentado o caderno de exercícios adotado para este ano de escolaridade, elaborado pelas professoras das duas turmas do 4.º ano desta escola. Consiste numa compilação de exercícios variados e situações problemáticas.

Conforme a Associação de Professores de Matemática (1994) refere “um aspecto do papel do professor é provocar o raciocínio dos alunos em matemática. Os professores devem fazê-lo através das actividades que propõem e das questões que colocam” (p.37).

No que diz respeito à utilização deste caderno de exercícios, algumas das situações problemáticas são realizados em sala e outras por iniciativa do aluno, em casa.

Segundo a Associação de Professores de Matemática (1994), “a resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação são processos que devem estar sempre presentes no ensino da Matemática e devem ser trabalhados pelos professores” (p.97).

Os alunos depois de efetuarem a resolução destas situações problemáticas, fazem a sua correção em contexto de sala de aula, em conjunto com toda a turma. A professora solicita aos alunos a explicação do raciocínio ou da estratégia de resolução adotada.

Para os autores supracitados, “cultivar um tom de interesse quando se pede a um aluno para explicar ou desenvolver uma ideia ajuda a estabelecer normas de civilidade e respeito, em vez de crítica e dúvida” (p.37).

A resolução de problemas não significa uma aprendizagem significativa pois “(...) a verdadeira essência do estudo da matemática é precisamente uma actividade de

exploração, de formulação de conjecturas, de observação e de experimentação, isto é, todos os aspectos da resolução de problemas” (Associação de Professores de Matemática, 1994, p.97).

9 de outubro

Esta manhã de estágio foi marcada por um conteúdo de Português: a carta.

Na primeira parte da manhã a professora começou por explicar aos seus alunos os elementos constituintes da carta com o auxílio de um *PowerPoint*.

Após o recreio, realizaram uma ficha de trabalho que punha em prática os conhecimentos que tinham adquirido. Por fim, escreveram em conjunto uma carta a uma turma do 4.º ano de outra escola de Lisboa.

Inferências e Fundamentação Teórica

Desenvolver nos alunos o gosto pela escrita e pela leitura é um dos objetivos para o 1.º ciclo.

Segundo o Ministério da Educação (2006), desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura ao nível do 4.º ano de escolaridade, é proporcionar aos alunos a capacidade de “experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas (... convites, relatos de visitas de estudo, relatos de experiências, correspondência (...))” (p.154).

O Ministério da Educação (2006) refere que “para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança” (p. 146).

Durante a atividade que consistiu na escrita da carta a enviar à outra turma, os alunos demonstraram-se empolgados, entusiasmados e participativos.

Nas palavras do Ministério da Educação (2006):

Escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas (p.146).

Um dos cuidados neste tipo de produções escritas é a gestão que o professor deve fazer das participações dos alunos e as suas intervenções. É importante que todos os alunos deem a sua opinião que esta não seja dominada por determinados elementos da turma e algumas opiniões não sejam censuradas ou desprezadas. Com estas atividades o

aluno ganha confiança nas suas intervenções perante a turma, a professora, melhorando a sua oralidade e consequentemente a sua produção escrita.

12 de outubro

Neste dia os alunos realizaram exercícios Matemática de revisões para a Prova de Avaliação.

Inferências e Fundamentação Teórica

A avaliação faz parte da realidade educativa e é importante saber como a realizar.

Para Ribeiro e Ribeiro (1990), quando se avalia deve-se estabelecer os objetivos que se pretende avaliar, tendo em mente que “(...) devem ser relevantes e o momento de avaliação oportuna, isto é, quando a eventual ausência das aprendizagens em questão ainda não está a ter efeitos negativos sobre outras aprendizagens que se lhes seguem e sobre as quais exercem influência” (p.349).

Tal como a avaliação, todas as atividades e momentos de ensino-aprendizagem devem ser planificados e sequenciados, de forma a enriquecer a aprendizagem dos alunos. O professor “(...) organiza e sequencia o ensino, estabelecendo estratégias ou métodos, actividades ou situações de aprendizagem, seleccionando meios e materiais que facilitem a consecução dos objectivos em vista” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.433).

Para os mesmos autores, qualquer plano organizado e sequencial de ensino-aprendizagem deve, de uma forma geral, incluir três passos principais associados às estratégias ou atividades introdutórias:

- a) o diagnóstico da situação em que se encontram os alunos face ao que se propõe para aprender (o que sabem, pensam ou sentem sobre o que é proposto);
- b) a motivação ou predisposição para a tarefa de aprendizagem (...); c) a orientação no assunto a estudar ou aptidão a desenvolver (p.440).

15 de outubro

Na primeira parte da manhã os alunos realizaram exercícios de Matemática e corrigiram a ficha de revisões que tinham feito para o teste.

Ao final da manhã a professora deu aos alunos um excerto do texto *A menina do mar* de Sophia de Mello Breyner Andresen. O texto em questão tinha palavras às quais faltavam letras ou mesmo sílabas. Conforme a professora fazia a leitura do texto os alunos tinham de ir completando as palavras em questão.

No final, os alunos procuraram no dicionário a definição de palavras retiradas do texto.

Inferências e Fundamentação Teórica

A professora, na área de Português utilizou uma estratégia diferente para o desenvolvimento da ortografia dos alunos.

Para o Ministério da Educação (2006), uma das atividades que permitem desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura por parte dos alunos consiste no “apreender o sentido de um texto no qual foram apagadas ou semiapagadas palavras ou frases” (p.155).

Numa fase inicial, foi pedido aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa do texto em questão e que tentassem compreender e completar o que lhes era pedido. Para que essa tarefa fosse realizada com sucesso, os alunos teriam assim de compreender o sentido do texto preenchendo os espaços em falta.

Foi importante verificar que alguns alunos ainda apresentam alguma dificuldade na consulta do dicionário. Os alunos devem ser estimulados a utilizar técnicas de recolha e de organização da informação e, por isso mesmo, “treinar a consulta de dicionários, enciclopédias infantis, prontuários...” (Ministério da Educação, 2006, p.156).

Nesta turma, quase todos os alunos possuem um dicionário individual e utilizaram-no nas várias áreas curriculares. Quando um determinado aluno se depara com uma palavra da qual não sabe o significado o seu primeiro passo é fazer a procura no dicionário e se, eventualmente, não encontrar a sua definição ou não conseguir compreender é então colocada a questão à professora.

16 de outubro

Na primeira parte da manhã os alunos realizaram a Prova de Avaliação de Matemática.

Depois do recreio, a professora distribuiu pelos alunos uns exercícios de Português que serviram de revisões para a prova: um exercício em que os alunos tinham de completar frases conjugando o verbo que lhes era dado, para que distinguíssem a forma verbal escrita com <ss> ou com <-se>; um para fazer a distinção entre os pronomes e os determinantes; outro com a distinção entre pronomes possessivos e determinantes possessivos; a análise sintática de frases.

Inferências e Fundamentação Teórica

A prova de avaliação da Área Curricular Disciplinar da Matemática “exige” que os alunos, em sala de aula, desenvolvam previamente trabalho, para ultrapassarem as dúvidas.

Conforme Carvalho e Silvestre (2010) preferem “(...) tarefas de cariz exploratório permitem que todos os alunos, na sala de aula, desenvolvam trabalho e participem, em função dos seus conhecimentos matemáticos” (p.148).

Nos dias anteriores à prova, os alunos realizaram em conjunto com a professora diversos exercícios de revisões e abordaram os diferentes conteúdos que tinham dado a Matemática, permitindo que cada um tivesse a noção de quais os conteúdos em que sentia mais dificuldade, enquanto ao mesmo tempo punham em prática os conhecimentos que já detinham.

Em relação à capacidade de resolução de problemas, de raciocínio e de comunicação, Carvalho e Silvestre (2010) referem que “o papel do professor é fundamental no desenvolvimento do conhecimento matemático dos alunos e das capacidades transversais” (p.148).

Nesta prova de Matemática alguns dos exercícios nela contidos solicitavam ao aluno que fizesse a explicação do seu raciocínio utilizando palavras, esquemas ou desenhos. A comunicação na Matemática “(...) implica, numa primeira fase, a articulação de pensamentos isolados que podem ser verbalizados ou registados, através de palavras, tabelas, gráficos ou desenhos” (Carvalho & Silvestre, 2010, p.150).

19 de outubro

Neste dia os alunos começaram a exploração do livro *Fantástico Sr. Raposo* de Roald Dahl.

Inicialmente começaram por explorar os dados biográficos do autor e algumas das suas histórias de vida. Mais tarde, efetuaram a leitura do livro.

Ao final da manhã os alunos trabalharam o material *Cuisenaire* com a leitura de números e o cálculo de perímetros. Representaram: os números quatro milhares, duas centenas, cinco dezenas e sete unidades e 2694; a quantidade vinte e um de duas maneiras diferentes. Calcularam o perímetro de uma figura ditada e encontraram uma outra figura de perímetro equivalente. Trabalharam também diversas situações problemáticas.

Inferências e Fundamentação Teórica

Neste dia os alunos iniciaram a exploração de uma obra que iria ser trabalhada ao longo do período em sala de aula.

Uma vez que os alunos já adquiriram as competências necessárias de leitura desenvolveram outras formas de leitura, tais como: a leitura funcional, ou leitura para pesquisa de dados e informações; a leitura analítica e crítica; a leitura recreativa (Amor, 1993, p.92).

O ler a obra permite aos alunos trabalharem a leitura recreativa. Este género de leitura está frequentemente associada uma “leitura extensiva – correspondente à leitura de obras de maior envergadura (e na sua dimensão integral) – ou a (...) leitura literária, embora nem sempre os objetivos de uma e de outras sejam coincidentes (...)” (p.93).

Existem também outros géneros de leitura com os quais temos um maior contacto, nomeadamente: leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura rápida, etc” (Amor, 1993, p.93), associados à questão da técnica de leitura.

Por sua vez, segundo Amor (1993), a leitura extensiva apresenta uma lógica condutora definida por fases: a fase de pré-leitura e de enquadramento global, a de evocação de conhecimentos, a de leitura propriamente dita, e a fase terminal.

Tal como aconteceu na introdução que a professora fez desta obra, na fase de pré-leitura e de enquadramento global são trabalhados: o “aspecto exterior (capa, título e subtítulo, contra-capas); estrutura externa: índice (...), organização da obra (...); textos introdutórios (...); (...) bibliografia e notas finais” (Amor, 1993, p.100).

Pretende-se também estimular o aluno e leitor para a ativação dos conhecimentos já existentes que são por vezes necessários à contextualização e ao aprofundamento da leitura (exemplo: “informações sobre: autor, género, (...); personalidade (...); tema/problema abordados; (...)” (Amor, 1993, p.101)).

Por fim, seguida da fase da leitura propriamente dita, surge a fase terminal que consiste na conclusão retirada da leitura da obra, a “visão global” (Amor, 1993, p.101).

Todos os espaços e momentos que possam proporcionar a estimulação do aluno para a leitura do livro são oportunidades de promoção de leitura.

22 de outubro

Este dia corresponde ao primeiro momento da minha avaliação com esta turma.

Comecei o dia com a aula de Português sobre os tipos de texto, mais concretamente o texto narrativo. Primeiro fiz a leitura do texto *Parabéns, D. Georgino*, de Garcia Barreto,

explorei o seu vocabulário e fiz a interpretação do mesmo. Após trabalhar as características do texto narrativo, distribui pelos alunos uma ficha informativa sobre o tema.

Entretanto, fui surpreendida por uma professora da equipa de Prática Profissional que interrompeu a minha aula para que a minha colega de estágio SB desse uma aula surpresa – leitura de números com os Calculadores Multibásicos.

Depois do recreio foi-me permitido que continuasse com o programado e por isso mesmo dei a aula de Matemática sobre os sólidos geométricos, mais propriamente, os poliedros e não poliedros.

Primeiro, os alunos começaram por nomear certos sólidos geométricos enquanto remetia para o tema que pretendia abordar. Depois de adquirirem a noção de poliedro e não poliedro pedi-lhes que identificassem novamente os sólidos referindo a característica abordada. Mais tarde, de forma a consolidar o tema, os alunos tiveram de identificar objetos do dia-a-dia como sendo poliedros ou não poliedros e fizeram um jogo no quadro interativo.

Inferências e Fundamentação Teórica

Comecei com o tema de Português e como objetivo pretendia trabalhar as características do texto narrativo assim como lembrar os conhecimentos dos alunos sobre as restantes tipologias de texto.

Segundo o Ministério da Educação (2006), ao nível do 4.º ano, no funcionamento da língua, os alunos devem fazer análise e reflexão sobre a língua, de maneira a descobrir aspetos fundamentais da sua estrutura e do seu funcionamento a partir de situações práticas. Pretende-se “distinguir diferentes tipos de texto (prosa, poesia, banda desenhada, texto oral)” (p.158).

No final da manhã, na aula de Matemática, os alunos mostraram-se muito participativos. Eles observaram os sólidos geométricos e referiram as suas características, as semelhanças ou disparidades. Verifiquei que os alunos gostam de atividades desse género, e que têm ideias e opiniões bastante interessantes.

Para o Ministério da Educação (2006), “(...) as crianças deverão realizar actividades que lhes permitam: reconhecer as propriedades num objecto; comparar propriedades em diferentes objectos; reconhecer uma propriedade comum a vários objectos; (...) agrupar objectos segundo um critério estabelecido; (...)” (p.170).

Após os alunos verificarem as características associadas aos poliedros e não poliedros, e uma vez organizados os sólidos geométricos tendo em conta este atributo, coloquei aos alunos o desafio de identificarem objetos do dia-a-dia como poliedros ou não

poliedros. De seguida, no quadro interativo, realizaram um jogo em que tinham de agrupar diferentes sólidos geométricos segundo esse mesmo atributo.

Durante toda a aula consegui verificar entusiasmo por parte dos alunos, foram participativos e demonstraram ter assimilado o conteúdo que tinha lecionado, assim como foram capazes de o colocar em prática com sucesso.

23 de outubro

Neste dia os alunos realizaram a prova de avaliação de Estudo do Meio e História de Portugal. Primeiro a professora começou por organizar as mesas dos alunos e depois deu início à prova fazendo primeiro a sua leitura na íntegra.

Depois do recreio dei a minha aula de Estudo do Meio que não tinha dado no dia anterior.

A aula em questão era sobre os sismos. Comecei por fazer uma exposição do tema com um *PowerPoint* utilizando os conhecimentos dos alunos. Mais tarde, dividi-os em grupos e cada um fez um esquema sobre um dos subtemas que tinha abordado. O objetivo final era construir uma cartolina com a turma, para ficar afixada na sala, abordando o tema dado de forma resumida.

Inferências e Fundamentação Teórica

Para esta aula decidi fazer uma exposição do tema, apurando os conhecimentos dos alunos através de um diálogo com exposição de imagens e tópicos num *PowerPoint*. Seguidamente trabalharam em grupos.

Para Idáñez (2004), o trabalho em grupo representa “todas aquelas ações e atividades que são realizadas de maneira coletiva. (...) que se realizem mediante a interação de umas pessoas com outras dentro de um grupo” (p.14).

Inicialmente, a estratégia de trabalhar em grupo com os alunos pareceu-me ser um risco pois não sabia como iriam reagir, no entanto, os alunos foram capazes de realizar as tarefas pretendidas e gostaram da experiência.

Tal como refere Idáñez (2004), trabalhar em grupo levanta diversas questões e capacidades dos intervenientes em conseguir conviver e socializar com os outros elementos. Para que o grupo funcione é necessário que os elementos consigam colaborar uns com os outros, ajudando-se, demonstrando uma atitude de cooperação e consciência do grupo e dos seus elementos. “(...) se no grupo não existe um mínimo de consciência do “nós”, do objetivo comum compartilhado pelo qual se trabalha, e também não existe espírito

de cooperação e de trabalho conjunto, dificilmente as técnicas grupais podem servir para alguma coisa” (pp.27-28).

Quando propomos as atividades de trabalho de grupo, há que ter em conta certas condições que permitem o bom funcionamento da atividade. Segundo o autor supracitado, é necessário: um ambiente/clima favorável; relações interpessoais que permitam reduzir a intimidação e facilitem a confiança e comunicação no grupo; o estabelecimento de acordos sobre a forma de resolução dos problemas; assim como, a liberdade do grupo para determinar os seus objetivos e tomar decisões (p.29).

No entanto, um dos aspetos que considero dos mais importantes relativamente ao trabalho em grupo é a comunicação entre todos os elementos. É fundamental que todos consigam participar e transmitir as suas ideias e opiniões sem medo, melhorando assim a sua capacidade “(...) tanto para transmitir suas ideias e seus sentimentos a outros indivíduos ou grupos; como para perceber as ideias e sentimentos de outros indivíduos ou grupos” (Idáñez, 2004, p.34).

26 de outubro

Na primeira parte da manhã, a professora trabalhou as situações problemáticas com os alunos e mais tarde fez a correção da prova de Matemática.

Depois do recreio continuaram a correção da prova e posteriormente a professora fez a avaliação da leitura com o texto *Alice e o peixinho dourado*, de Manuela Monteiro, em *A Flor da Alegria*.

Inferências e Fundamentação Teórica

Os alunos ao longo da escolaridade obrigatória aperfeiçoam as capacidades associadas à leitura (velocidade, entoação, ...). Nota-se que os alunos chegam ao 4.º ano e ainda demonstram algumas dificuldades em decodificar e entoar o que estão a ler.

Para Sim-Sim (2006), “ler com fluência implica possuir uma rápida capacidade de decodificação e um domínio das estruturas semântico-sintáticas que possibilitem a compreensão do texto escrito” (p.19).

A professora fez a avaliação da leitura dos alunos, neste dia. A avaliação não só permite verificar o progresso dos alunos como também pode incentivá-los a ler mais, a ler em casa nos seus tempos livres, de forma a melhorar essa capacidade.

Segundo Sim-Sim (2006), “ser bom leitor é o mínimo exigível para quem, como estes alunos, irá necessitar de estudar, ler depressa e ser preciso na busca de informação. A diferença no sucesso escolar passa com certeza por este caminho” (p.22).

Saber ler com bastante fluência e rapidez é uma capacidade importante que os jovens alunos, hoje em dia, necessitam para progredir nos estudos e na sua vida pessoal.

Ainda para a autora supramencionada, “a prática de leitura constitui, sem dúvida, um dos factores responsáveis por uma maior fluência, explicando assim a progressiva velocidade de leitura que os alunos vão adquirindo ao longo da escolaridade” (p.53).

Os momentos de avaliação a que os alunos estão sujeitos, no que diz respeito à leitura, são distintos: os alunos são avaliados consoante a sua entoação e fluidez de leitura e consoante as palavras que leem por minuto.

De forma a que os alunos aprendam a dominar as competências em que são avaliados, a leitura em voz alta, pelos alunos e sobretudo pelo professor, é um meio de os alunos conseguirem captar o ritmo, entoação e emoção de quem lê (Cadório, 2001, p.51).

Segundo Buescu, Morais, Rocha, e Magalhães (2012), as Metas Curriculares de Português para o 1.º Ciclo, nos domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho para os alunos do 4.º ano, na leitura e escrita preveem que consigam “ler um texto com articulação e entoação corretas a uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto” (p.28).

Tendo isto em conta, é importante referir que a avaliação do desempenho dos alunos na leitura também requer uma chamada de atenção. Se se pretende fomentar o gosto pela leitura, deve-se libertar o aluno da carga avaliativa, porque esta pode acabar por ser constrangedora e inibidora da vontade de ler (Cadório, 2001, p.45). A avaliação é necessária mas não deverá ser excessiva, nem perniciosa, de modo a ter consequências negativas.

29 de outubro

Este dia foi marcado pela ida dos alunos dos 3.º e 4.º anos a um musical infantil no Teatro Tivoli intitulado a *Viagem pelo corpo humano*.

Os alunos regressaram à escola ao final da manhã.

Inferências e Fundamentação Teórica

A ida dos alunos ao Teatro Tivoli foi uma atividade bastante interessante e enriquecedora.

Para o Ministério da Educação (2006), a “audição ao vivo ou de gravação, o contacto com as actividades musicais existentes na região e a constituição de um repertório de canções do património regional e nacional, são referências culturais que a escola deve proporcionar” (p.67).

Segundo Amado (1999) existe uma clara distinção entre as capacidades desenvolvidas nas crianças com a audição de um disco *versus* a audição da mesma ao vivo. As crianças demonstram entusiasmo e concentração. A música gravada tem certas vantagens: elas “(...) podem, por exemplo, ouvir a mesma obra repetidas vezes, sentindo com isso um grande prazer e sedimentando aprendizagens” (p.131).

Neste sentido, a integração da música nas atividades do dia-a-dia representa um elemento vantajoso e benéfico para a aprendizagem dos alunos. Além do valor educativo cultural e estético que este tipo de trabalho representa, os professores poderão desta forma enriquecer a sua prática realizando um trabalho de perspectiva multidisciplinar, em que a música dará um importante contributo para o estudo de outras áreas expressivas, e até eventualmente outros campos do conhecimento (Amado, 1999, p.132).

30 de outubro

Este dia de estágio corresponde à aula programada da minha colega de estágio.

Começou com a Área Curricular Disciplinar da Matemática com o tema – classificação de triângulos. Para a exploração do tema utilizou um *PowerPoint* e no final realizou um jogo de consolidação.

Na aula de Português deu a tipologia do poema. Realizou a leitura do poema *Vou contar um conto...*, de Maria Elena Walsh em *O tigre na rua* e, de seguida, partiu para exploração do tipo de texto.

Após o recreio os alunos realizaram uma atividade em grupo que consistiu na criação de versos que tivessem concordância com o poema que tinham trabalhado.

Ao final da manhã a minha colega deu a aula que correspondia à Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio que tinha como tema a água. Para abordar e explorar o tema utilizou um *PowerPoint*.

Inferências e Fundamentação Teórica

Neste dia, as Áreas Curriculares Disciplinares que a colega de estágio desenvolveu mais foram a de Português e Matemática.

Na aula de Matemática, os alunos demonstraram entusiasmo pelo tema. Possuíam diversos conhecimentos sobre o conteúdo mas, no entanto, demonstraram algumas dificuldades em manusear o transferidor.

Para Abrantes et al. (1999), “a geometria é essencialmente um meio para a criança conhecer o espaço em que se move, pelo que se torna importante promover a aprendizagem baseada na experimentação e na manipulação” (p.67).

O conteúdo fulcral da aula consistiu na classificação dos triângulos quando à amplitude dos ângulos e quanto ao comprimento dos lados.

Segundo o Ministério da Educação (2006), em relação à área da Matemática, no bloco 2 que corresponde à forma e espaço (iniciação à geometria), para os alunos do 4.º ano está definido “comparar a amplitude de ângulos e reconhecer: ângulo recto, ângulo agudo e ângulo obtuso” (p.184).

A Português, os alunos demonstraram grande adesão à estratégia da criação dos versos para o poema. Os que criaram mostraram criatividade.

Para Buescu et al. (2012), as Metas Curriculares de Português para o 1.º Ciclo, nos domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho para os alunos do 3.º ano, na Educação Literária assinalam a escrita de “(...) pequenos poemas rimados (por exemplo, recorrendo a poemas modelo, a jogos poéticos, como o “poema fenda”, ou a fórmulas, como o acróstico)” (p.33).

2 de novembro

Neste dia houve *roulement*, entre as docentes. Na escola estava a professora SC do 4.º ano, com um total de 15 crianças.

Os alunos assistiram a um documentário sobre o fundo do mar da *National Geographic*. Mais tarde, viram um filme de animação.

Inferências e Fundamentação Teórica

Os dias de *roulement* têm características específicas: só está presente um professor de cada ano letivo na escola, que é responsável pelos alunos que estão na escola. O professor em questão não pode lecionar matéria nova, tendo que encontrar alternativas de atividades para os alunos realizarem.

Para Ribeiro e Ribeiro (1990), “as finalidades educativas representam características desejáveis de um indivíduo no final de um ciclo de estudos, curso ou

programa e resultam, assim se supõe, da acumulação progressiva de aprendizagens ao longo desse segmento educativo” (p.95).

No início do ano letivo o professor tem de organizar as planificações, as metodologias para melhorar as aprendizagens dos alunos em função do tempo que dispõe para o efeito, do currículo, e das atividades escolares, estabelecendo objetivos e metas a alcançar.

Para Ribeiro e Ribeiro (1990), estas aprendizagens “constituem objetivos gerais e específicos do programa, que se estabelecem em articulação com as finalidades afirmadas e que, no fundo, justificam ou legitimam aqueles objectivos” (p.95).

As finalidades funcionam como princípios amplos e diretrizes gerais que orientam o ensino, o professor e a aprendizagem. Representam os processos de desenvolvimento educativo a longo prazo. Quanto aos objetivos gerais e específicos, os resultados de aprendizagem visados, representam a aquisição de processos ou conteúdos delimitados, cujo domínio progressivo contribuirá para o desenvolvimento educativo pretendido (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.95).

O processo educativo pretende ser impulsor do desenvolvimento da pessoa nos diferentes domínios de atuação que a caracterizam, de modo a favorecer o seu “crescimento” na diversidade e riqueza das potencialidades que prende (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.129).

5 de novembro

Neste dia dei a minha segunda aula programada nesta sala.

Comecei a manhã com a Área Curricular Disciplinar de Português com o tema – derivação. Para iniciar o tema utilizei palavras soltas no quadro que tinham: o mesmo radical, o mesmo prefixo e o mesmo sufixo. Com a análise destas palavras pretendi que os alunos chegassem ao tema em questão. Após a exposição dos conceitos com um *PowerPoint* eles fizeram exercícios de consolidação. No final entreguei uma ficha informativa.

A meio da manhã passei para a aula de História de Portugal falando sobre D. Manuel I. Para introduzir o tema utilizei um livro interativo (reproduzido através do quadro interativo) que falava sobre a história de D. Manuel I com ilustrações mais direcionadas para crianças e em que a história era narrada. O livro faz parte da coleção *Era uma vez um rei...* Uma vez introduzido o tema distribui pelos alunos um texto lacunar que tinham de completar conforme a exploração do tema ia sendo feita – toda a informação que lhes era pedida tinham que escrever.

Depois do recreio fiz a correção do texto lacunar e distribui uma ficha informativa.

No final da manhã dei aula de Matemática sobre os frisos de translação e reflexão deslizante. Para fazer a exploração do tema utilizei um *PowerPoint* (fiz a revisão de todas as isometrias e de seguida explorei os frisos). De seguida, os alunos realizaram uma ficha de trabalho em que tinham de construir um friso de translação e outro de reflexão deslizante. Para finalizar propus ainda um jogo de consolidação no quadro interativo.

Inferências e Fundamentação Teórica

Nesta aula, a Área Curricular Disciplinar da Matemática encontra-se devidamente fundamentada no Capítulo 2, correspondente às planificações.

Na aula de Português foi importante que os alunos descobrissem qual o tema que iria abordar através da análise e reflexão dos grupos de palavras mencionados.

Para Cassany et al. (2000, citado por Aleixo, 2005), “dominar a morfo-sintaxe significa muito mais que conhecer as formas das palavras, significa reflectir e mobilizar esses conhecimentos para compreender e se expressar melhor (...)” (p.60).

Nesta aula introduzi um novo conteúdo de gramática. Às vezes, a gramática é algo que os alunos não gostam muito. Por isso, tentei que ao longo do meu discurso e da exposição dos conceitos fizessem intervenções e descobrissem as regras associadas.

Segundo os mesmos autores, “a finalidade do ensino da gramática deve consistir em ampliar o conhecimento implícito que o aluno possui para explicitar, tornando-o mais funcional e prático como instrumento de comunicação” (p.60).

Esta aula de História de Portugal foi a primeira que lecionei durante a minha Prática Profissional. Tentei introduzir um elemento diferente e que cativasse os alunos, um livro interativo, que permitisse captar a atenção e o entusiasmo da turma.

Para Proença (1990), a utilização de meios audiovisuais no contexto do ensino-aprendizagem mostram-se positivos pois:

despertam a curiosidade e sustentam o interesse do aluno; mudam as relações entre professor e aluno. O contacto entre o aluno e o audiovisual quebra a tradição pedagógica em que o professor impõe, sem cessar, interpreta e controla tudo o que se passa na aula (p.107).

O recurso a métodos audiovisuais torna os alunos curiosos e interessados, pois a exposição oral do professor é menor e a aula torna-se menos rígida, “a projecção de um curto filme ou de uma série de dispositivos tornará quase de certeza a aula mais interessante” (Proença, 1990, p.107).

6 de novembro

Neste dia os alunos passaram grande parte da manhã com a professora MM pois a professora SC estava ausente.

Na primeira parte da manhã os alunos realizaram uma ficha formativa sobre o tema que tinha trabalhado no dia anterior.

Depois do recreio realizaram uma proposta de expressão escrita em que o objetivo era escrever uma carta para alguém, a relatar as experiências vividas numa viagem a bordo de um navio.

Inferências e Fundamentação Teórica

A capacidade de comunicação dos alunos, sofre influências ao longo de todo o seu crescimento, em função da escola e dos meios familiar e social.

Segundo Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011), é importante o papel que a escola tem no desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos, devendo dessa forma “(...) compensar diferenças substanciais, quer ao nível da habituação a materiais gráficos (jornais, revistas, livros, etc.), utilizados em contexto quotidiano que justifique o seu valor funcional, quer ao nível dos estímulos orais a que as crianças estão expostas” (p.12).

Enquanto professores e educadores é nosso dever colocar à disposição dos alunos todos os meios para desenvolver a capacidade de comunicação, quer oral ou escrita, não esquecendo que o modelo é a comunicação do docente.

Para os autores supracitados “estímulos orais muito pobres ou deficitários, quer a nível lexical, quer sintático ou discursivo, têm impacto no processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa, se não forem devidamente compensados no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (p.12).

Neste dia os alunos tiveram uma atividade de expressão escrita. Esta tinha sido anteriormente solicitada, no entanto, parte dos alunos não conseguiram realizá-la e interpretar corretamente o que lhes era pedido. Por isso mesmo, perante o insucesso em atingir o objetivo pretendido, os alunos tiveram nova oportunidade.

Para esta atividade tinham de criar um texto narrativo, descrevendo uma situação hipotética que pudessem vivenciar. Uma parte dos alunos demonstraram dificuldade na criação do texto.

Os textos narrativos, por sua vez, são bons instrumentos para avaliar a competência linguística e comunicativa das crianças:

(...) são bons indicadores da complexidade sintático-semântica; dão informação preciosa sobre competências discursivas, particularmente a

construção da referência (nominal e temporal), a continuidade tópica e a articulação textual de frases complexas. Permitem também avaliar as competências comunicativas como a capacidade de adaptação ao interlocutor e a diferentes contextos de interacção, etc (Gonçalves et al., 2011, p.53).

Desenvolver a capacidade de comunicação oral e escrita é sem dúvida um dos principais objetivos para o 1.º Ciclo ao nível do Português, no entanto “(...) há que notar que a introdução do segundo não pode fazer esquecer que é essencial trabalhar de forma continuada e consistente a compreensão e a produção orais ao longo de todo o Ensino Básico (...)” (Gonçalves et al., 2011, pp.14-15).

O domínio da oralidade e da escrita estarão sempre interligados e por isso é importante serem desenvolvidos paralelamente pois “o domínio da oralidade é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que o desenvolvimento linguístico deve ser estimulado desde o nível pré-escolar, sendo, assim, crucial o papel do professor do 1.º Ciclo” (Gonçalves et al., 2011, p.16).

9 de novembro

Este dia foi escolhido pela professora para nos solicitar as aulas surpresa, que fazem parte da nossa avaliação.

A primeira parte da manhã correspondeu à minha aula com o 5.º Dom de *Froebel*, sobre as frações.

Depois do recreio a minha colega de estágio deu aula surpresa de Português sobre os verbos irregulares. Introduziu o tema com um jogo de mímica, fez a revisão dos verbos regulares e, no final, deu os verbos irregulares.

Inferências e Fundamentação Teórica

Apesar de não me ter sentido preparada para o momento de avaliação penso ter sido uma ótima experiência e acredito que tenha corrido bastante bem. Não só gostei do tema como também de poder trabalhar os materiais manipulativos com os alunos.

Para Leitão e Canguero (2008), não é só importante que os alunos percecionem os números inteiros, como gradualmente devem “(...) ser encorajados a compreender e representar, num determinado contexto, algumas fracções comumente utilizadas, como $\frac{1}{2}$ de uma bolacha ou $\frac{1}{8}$ de uma pizza, e a ver as fracções como partes de uma unidade inteira ou de uma colecção” (p.35).

As frações são um tema que causa dúvida e confusão nalguns alunos pois, partindo da compreensão dos números inteiros, é-lhes por vezes difícil de compreender a fração como a representação de um todo em partes.

Ao trabalharmos as frações é importante que os alunos as representem graficamente, consigam perceber as diferentes representações fazendo a sua interpretação, e realizem a sua associação à divisão. Os docentes “(...) deverão ajudar os alunos a desenvolverem a compreensão de que as fracções estão associadas à divisão” (Leitão & Canguero, 2008, p.35).

12 de novembro

Este dia correspondeu à segunda aula programada da minha colega de estágio. Ela começou com a Área Curricular Disciplinar de Português com o tema da pronominalização. Fez a revisão dos pronomes pessoais, e das suas várias funções sintáticas com o sujeito, complemento direto e complemento indireto. Uma vez explorado o tema realizou com os alunos exercícios de consolidação.

Na Matemática trabalhou as frações com o 5.º Dom de *Froebel*, dando a soma de frações com o mesmo denominador.

No final da manhã deu a aula referente à História de Portugal onde abordou os aspetos importantes do reinado de D. Manuel I.

Inferências e Fundamentação Teórica

Um dos aspetos mais importantes das nossas aulas enquanto estagiárias é conseguir transmitir aos alunos os conteúdos que nos são solicitados durante o período de tempo estipulado.

Muitas vezes, ao assistimos às aulas de outras colegas, ou mesmo quando nós estamos a dar aula, é frequente observar uma má gestão do tempo, o que por sua vez prejudica a nossa avaliação e a aprendizagem dos alunos.

Para Arends (1995), “o recurso mas importante que o professor tem de controlar é o tempo: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (p.79).

Fazer uma boa gestão do tempo é importante. Também devemos ter em atenção a gestão do espaço consoante as atividades e a necessidade do processo de aprendizagem dos alunos. Estabelecer regras com os mesmos e apelar ao seu cumprimento é essencial. Arends (1995, p.79) reforça: “(...) como movimentar-se nesse espaço; onde colocar os

alunos, os materiais e as carteiras; e como criar um ambiente adequado à aprendizagem” são aspetos a considerar.

Para o mesmo autor, “a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não controlem a quantidade de espaço disponível, têm uma considerável liberdade de acção no que diz respeito à sua gestão” (p.85).

É comum os professores queixarem-se da falta de espaço na sala dizendo que não suporta outro tipo de disposição. No entanto, qualquer pequena mudança, mesmo que pontual, pode ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. “A gestão de sala de aula não é um fim em si mesma mas faz parte da totalidade do papel de liderança do professor” (Arends, 1995, p.211).

Estabelecer regras com os alunos em sala de aula, também é um outro aspeto importante e encontra-se presente na nossa avaliação. As regras que estabelecemos com os alunos, a maneira como devem agir perante as situações que lhes propomos “(...) têm pouco valor a menos que os participantes os aprendam e os aceitem. Isso requer ensino activo. Os gestores eficazes de sala de aula geralmente estabelecem apenas poucas regras e procedimentos, ensinam-nos cuidadosamente aos alunos” (Arends, 1995, p.192).

Enquanto professores é esperado, tal como refere Arends (1995), que sejamos gestores eficazes de sala de aula pois o impacto na aprendizagem dos alunos é significativo. Os gestores eficazes da sala de aula são “(...) consistentes no cumprimento das regras e a aplicação de procedimentos, se não o forem, qualquer conjunto de regras e de procedimentos rapidamente se dissolve” (p.193).

13 de novembro

Neste dia as professoras do 4.º ano juntamente com o professor do 5.º ano juntaram-se para fazer a distribuição dos papéis para a festa de Natal dos seus alunos.

Esta atividade teve lugar durante a manhã. Parte dos alunos estavam junto dos professores na sala da turma B, e outros estavam na sala da turma A. Estes realizaram fichas de trabalho sobre perímetro e com os verbos introdutórios do discurso directo.

Inferências e Fundamentação Teórica

Nesta altura os professores e educadores desta escola começam com os preparativos e organização da festa de Natal a realizar no final do 1.º Período. Habitualmente, os alunos mais velhos participam na festa de Natal através da dramatização de um texto, de uma história ou de um livro.

Segundo o Ministério da Educação (2006), “a exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro” (p.77).

Qualquer projeto de expressão dramática requer o auxílio do adulto que apoia e direciona a criança. A principal finalidade deverá ser a da exploração da espontaneidade, comunicação, criatividade e autonomia da criança.

Segundo o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter, “a formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano”.

No mesmo Decreto-Lei, no Artigo 1.º, encontra-se definida a educação artística como qualquer referência às seguintes áreas: Música; Dança; Teatro; Cinema e áudio-visual; Artes plásticas.

No Artigo 2.º, é definido como objetivo “estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado”.

Para esta peça de teatro, os alunos teriam de memorizar textos, assim como cantar músicas, interpretando uma história referente a uma época passada.

Ao trabalhar a educação artística, pretende-se “fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com actividades de natureza artística” (Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro).

Estas atividades são em grande parte da responsabilidade dos professores devido à orientação que dão aos alunos. A intervenção deles é encorajada pelos docentes, permitindo que deem sugestões, que assumam as personagens com quem mais se identificam, desenvolvendo diferentes potencialidades.

16 de novembro

O dia foi marcado pela presença das professoras da equipa de Prática Profissional.

A minha colega de estágio e eu dirigimo-nos à sala da turma B onde a colega SG deu aula com o 5.º Dom de *Froebel* para trabalhar a subtração de frações com o mesmo denominador.

A colega SG fez a revisão do conceito de fração e da soma de frações com o mesmo denominador introduzindo assim o tema que lhe foi solicitado.

Inferências e Fundamentação Teórica

Estes momentos com os elementos do grupo de Prática Profissional são uma realidade constante na nossa formação e desempenham um papel importante.

Segundo Vieira (1993, citada por Neto, 2010), a supervisão pedagógica é “(...) uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p.27).

Como é comum após os momentos de avaliação propostos para esse dia, as professoras iniciaram a reunião com todas as estagiárias que foram avaliadas e todas as colegas que assistiram. Estes momentos de reflexão são importantes para nós percebermos o que se errou e porquê, o que poderíamos ter feito melhor ou que outras estratégias deveríamos ter adotado. As reuniões são importantes para quem assiste pois, mesmo não tendo dado aula, enquanto espectadoras aprendemos sempre com os erros ou sucessos dos outros. As supervisoras ajudam-nos e apoiam durante o processo de formação. As reuniões são momentos de reflexão e ponderação fundamentais no nosso processo de formação e desenvolvimento da personalidade.

Para Neto (2010), “(...) o supervisor é considerado como agente de formação que supervisiona outro, o sujeito em formação (no nosso caso o professor em formação inicial), tendo sempre presente que a relação entre supervisor e formando é “uma relação formativa de colaboração”(...)” (p.27).

Enquanto supervisoras da Prática Profissional, a presença das professoras é fundamental para o crescimento, aprendizagem e avaliação.

1.9. 8.^a Secção: 3.º ano A

Período de estágio: 19 de novembro (2012) a 25 de janeiro (2013)

Faixa etária dos alunos: 8 anos

3.º ano A

Professora: JM

1.9.1. Caracterização da turma

A caracterização desta turma é a mesma da 5.^a secção, visto que os alunos se encontravam nesta turma no ano anterior de escolaridade. A única diferença é uma das alunas ter sido transferida para outra escola.

1.9.2. Caracterização do espaço

A sala é pequena e tem capacidade para 28 alunos.

As paredes são bastante coloridas e preenchidas por: trabalhos dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, regras de comportamento dentro da sala de aula e palavras soltas (erros ortográficos).

As mesas dos alunos encontram-se organizadas em quatro grupos de sete, dispostas de forma a permitir que vejam para o quadro interativo.

Na parte da frente da sala encontra-se o quadro interativo e um móvel de apoio. Por sua vez, ao fundo da mesma, verificamos a presença de um quadro de giz, dois móveis com dossiês dos alunos, materiais diversos, assim como a secretária da professora (figura 25).

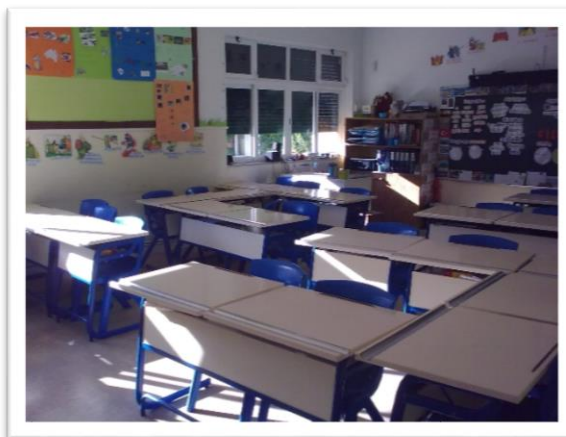


Figura 25 – Sala do 3.º ano A

1.9.3. Rotinas

As rotinas desta turma são semelhantes às vivenciadas com a turma do 4.º ano A.

1.9.4. Horário da turma

Na figura 26 está presente o horário da turma do 3.º ano A

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9.00 - 11.00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa
11.00 - 11.20	RECREIO				
11.20 - 13.00	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática
				Estudo do Meio	
13.00 - 14.30	RECREIO E ALMOÇO				
14.30 - 15.20	Expressão Artística	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio	Música
15.20 - 16.10		Educação Física	Estudo do Meio	Educação Física *	Estudo do Meio
16.10 - 17.00	Inglês	Língua Portuguesa		Música *	
17.00 - 17.15	LANCHE				

Figura 26 – Horário da turma do 3.º ano A

1.9.5. Relatos diários

19 de novembro

Este foi o primeiro dia na sala do 3.º ano A.

Os alunos começam o dia com o momento de acolhimento no salão e de seguida vão à casa de banho.

Na sala os alunos começaram por ouvir um colega a ler o trabalho que tinha feito no caderno *Vai e Vem – Ponto por ponto criamos um conto*. O Vai e Vem é um caderno da turma em que um aluno, semana após semana, escreve algo que queira: uma história, uma lengalenga, a descrição do fim-de-semana, etc. Neste dia, o aluno que escreveu o texto descreveu a experiência na escola onde tinha andado antes.

De seguida, a professora fez a correção do trabalho de casa de Matemática (situações problemáticas).

Na aula apareceu uma das professoras do grupo de Prática Profissional solicitando uma aula surpresa à minha colega MN. Esta realizou interpretação de um texto com conteúdos de gramática.

Mais tarde, tivemos a reunião com as professoras para apreciação das aulas. Quando regressei à sala, os alunos estavam a terminar a correção do trabalho de casa.

Inferências e Fundamentação Teórica

Neste dia tive contacto com o Vai e Vem dos alunos. Neste caderno cada um escreve o que lhe apetece, pensamentos pessoais ou textos.

Segundo o Ministério da Educação (2006), no que diz respeito à comunicação escrita para o 3.º ano, um dos objetivos está em “experimental múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com temas sugerido, textos com temas à escolha...)” (p.151).

Buescu et al. (2012), nas Metas Curriculares de Português para o 1.º Ciclo, nos domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho definem que os alunos do 3.º ano, na leitura e escrita devem conseguir escrever textos narrativos “escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: quem, quando, onde, o quê, como” (p.23).

Após a leitura do trabalho que fizeram, o Vai e Vem passou por todos para que vissem o texto apresentado. Quando tinham alguma questão sobre o trabalho, colocavam-na.

20 de novembro

Na primeira parte da manhã a professora trabalhou o Português fazendo a revisão do Pretérito mais-que-perfeito do modo Indicativo. Os alunos começaram por completar um poema, *A primavera*, consoante as indicações que lhes eram dadas (teriam de conjugar o verbo que lhes era fornecido no Pretérito mais-que-perfeito).

De seguida, a professora solicitou que conjugassem esse verbo. Por fim, realizaram uma ficha de trabalho.

Depois do recreio trabalharam a área da Matemática realizando situações problemáticas e, ao final da manhã, a professora colocou vídeo sobre o sistema reprodutor, da coleção *Era uma vez o corpo humano*.

Inferências e Fundamentação Teórica

A estratégia utilizada pela professora para trabalhar a conjugação no Pretérito mais-que-perfeito revelou-se ser bastante atrativa e entusiasmante para os alunos.

Esta atividade tirava partido das funcionalidades do quadro interativo, apelava à participação ativa dos alunos, enquanto ao mesmo tempo levava à reflexão dos mesmos sobre o conteúdo.

Para Gonçalves e Costa (2002), “o desenvolvimento de hábitos de reflexão pode constituir uma mais-valia nos processos de ensino e aprendizagem de qualquer área do saber” (p.7).

Sendo o ensino da gramática por vezes complicado para os alunos, devemos ter em conta que estes têm uma aprendizagem mais significativa e duradora quando são levados à descoberta através da análise e reflexão de forma a tirarem conclusões.

Ainda para Gonçalves e Costa (2002), o ensino da gramática deve ter em conta o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua e “tal implica fomentar a manipulação e a desconstrução orientada das estruturas, de forma a que o aluno adquira um conhecimento prático acerca do funcionamento e das condições de ocorrência das mesmas” (p.8).

Sobre o conhecimento explícito da língua, Sim-Sim (2006) refere que “(...) sendo um produto de aprendizagem, beneficia e influencia outras competências linguísticas, como é o caso dos usos primários (compreensão e expressão oral) e secundários (leitura e expressão escrita) da língua” (p.127).

O conhecimento da gramática, do conhecimento explícito da língua, é sem dúvida influente em todas as competências linguísticas do aluno, pois permite que este construa o seu discurso oral ou escrito respeitando as normas da língua, “o seu ensino remete assim para um processo que terá efeitos no conhecimento linguístico do sujeito, nomeadamente no nível de compreensão de leitura conseguido” (Sim-Sim, 2006, p.127).

23 de novembro

Inicialmente a professora começou por dar uma aula com o material Cuisenaire sobre leitura e representação de números inteiros.

Mais tarde, depois do recreio, os alunos dirigiram-se ao museu da Escola Superior de Educação João de Deus onde se encontrava a ilustradora Carla Nazareth que explicou o seu trabalho e respondeu a perguntas que os alunos formularam.

Antes do almoço os alunos ensaiaram para a festa de natal.

Inferências e Fundamentação Teórica

A iniciativa que permitiu aos alunos terem interação com uma ilustradora foi ótima pois todos apreciaram.

Segundo Amor (1993), como estratégias promotoras de leitura é necessário que se concretizem iniciativas como: “(...) encontros e entrevistas com escritores (...); encontros

com outros profissionais do livro e da leitura (...); visitas a bibliotecas, livrarias, editoras, jornais, feiras do livro, etc.; consulta de dicionários (...)" (p.106).

Para Carvalho et al. (2002), "os meios literários e de comunicação consagram a palavra "ilustração", designando-a como uma área cuja prática, implica na "relação do texto com a imagem" (p.127).

A ilustradora começou por falar um pouco de si, da sua história e de como escolheu ser ilustradora de livros de histórias infantis. As suas ilustrações são bastante criativas e divertidas, criando a relação entre o texto e a imagem.

O espaço dedicado a uma ilustração pode potenciar a leitura global dos textos visuais escritos "(...) onde convivem o espaço físico (...), o espaço imaginário, o que vai abrir novas pistas para outras interpretações e extrapolações temáticas, (re)construindo e (re)integrando novos ambientes e, por conseguinte, fazendo emergir novas leituras, formas de expressão e respectivas linguagens" (Carvalho et al., 2002, p.129).

Após uma breve introdução, a ilustradora deu a conhecer algumas das ilustrações de diversos livros, explicando-lhes o que a levou a desenhar as personagens, como utilizou a sua imaginação e criatividade, e como é que eles deviam explorar e desenvolver essas capacidades.

Para Carvalho et al. (2002) "à ilustração cabe a tarefa de se encontrar com o meio artístico, de reaver as tonalidades da dimensão poética, de contextualizar os lugares da memória e da ficção" (p.129).

26 de novembro

Ao início da manhã os alunos começaram por ouvir um dos colegas ler o trabalho que tinham feito no Vai e Vem da turma.

Mais tarde, a professora propôs uma ficha de Português de revisões.

No final da manhã, os alunos trabalharam no Geoplano as simetrias e o perímetro.

Inferências e Fundamentação Teórica

Os textos que os alunos constroem no Vai e Vem são bons elementos para desenvolver a sua expressão escrita e permite verificar a sua evolução.

Segundo Gonçalves et al. (2011), "a capacidade de compreender e construir frases com mais do que uma oração é uma manifestação de que a criança consegue estabelecer relações mais complexas entre eventos" (p.35).

Com o decorrer do estágio foi visível que estes textos dos alunos iam melhorando gradualmente: no tamanho da narrativa, na importância do que escreviam, na complexidade do texto, na apresentação e ilustrações, na leitura oral do texto, e no à vontade em frente à turma.

Para Jensen (2002), “apesar de a leitura ser útil na estimulação do cérebro em crescimento, a escrita é outra forma de alargar o vocabulário” (p.58).

Além de todas as vantagens associadas à aprendizagem do Português, do desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos, estes textos permitem aos alunos partilhar momentos e situações uns com os outros, fortalecendo as relações existentes permitindo que se conheçam melhor. Para Jensen (2002), “são vitais a conversação, a partilha e a discussão: estamos biologicamente ligados pela linguagem e a comunicação interpessoal” (p.141).

27 de novembro

Neste dia os alunos tiveram a prova de avaliação de Português e ao final da manhã ensaiaram para a festa de natal.

Inferências e Fundamentação Teórica

Ao longo de todo o estágio foram diversas as situações de avaliação formativa com que me deparei.

Estes momentos fazem parte da realidade do ensino, e por isso mesmo também são importantes de observar. A avaliação formativa acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem-sucedidas e aquelas que levantaram dificuldades (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.348).

Nas provas, os tipos de perguntas são diversos e variam perante a resposta que se pretende. Ribeiro e Ribeiro (1990) referem que há diversos tipos de pergunta mediante o tipo de resposta pretendido, no entanto, apenas saliento os mais comuns: itens de resposta curta, itens de resposta longa, de verdadeiro e falso, de associação ou mesmo escolha múltipla.

Quanto aos itens de resposta curta, as vantagens consistem no facto de serem “(...) as de mais fácil e rápida elaboração (...). São úteis para testar comportamentos ao nível do conhecimento e memorização de informações. (...) Não permitem que o aluno “adivinha” a resposta” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.258).

Em contraste com os itens de resposta curta, os de resposta longa exigem do aluno a organização da sua resposta, tem de adotar uma certa estrutura de desenvolvimento, apresentar ideias próprias sobre o tema proposto, assim como revelar capacidades de expressão. O tipo de pergunta que permite uma resposta longa é o único que permite verificar a capacidade de expressão escrita do aluno e aprendizagens mais complexas como: “(...) organização e síntese de ideias, criação de textos originais, análise crítica (...), aptidões que implicam a integração de múltiplos conhecimentos (...), utilizada quer no domínio cognitivo quer no afectivo – expressão de atitudes, valores e opiniões” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.291).

As perguntas de verdadeiro e falso são perguntas de fácil e rápida elaboração e facilmente entendidas pelos alunos.

As perguntas de associação é uma possibilidade de avaliar um conjunto de aprendizagens relacionadas entre si. São perguntas relativamente fáceis de construir e não permitem ao aluno “adivinhar” a resposta devido ao número de combinações possíveis entre os elementos das duas colunas (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.265).

As perguntas de escolha múltipla são aquelas que permitem avaliar comportamentos situados em todos os níveis das taxonomias de objetivos educacionais, “(...) permite recolher a informação que o professor exactamente pretende (...) é facilmente compreendida por alunos de todas as idades (...)”. A avaliação e classificação destas respostas é extremamente simples e rápida (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.278).

É importante perceber os diferentes tipos de pergunta e as situações para as quais são mais adequadas. Realizá-las adequadamente pode resultar num maior sucesso nas aprendizagens dos alunos.

30 de novembro

Na primeira parte da manhã os alunos começaram por corrigir o trabalho de casa sobre simetrias e, de seguida, fizeram um exercício ortográfico e uma ficha de Português sobre a acentuação de palavras.

Ao final da manhã ensaiaram para a festa de natal.

Inferências e Fundamentação Teórica

Segundo Pereira (2010), “(...) para se atingir um nível elevado de desempenho na competência de escrita e na compreensão de leitura, é necessário um profundo conhecimento da língua, ou seja, um conhecimento explícito do seu funcionamento” (p.145), e por isso é tão importante trabalhar a gramática com os alunos.

Para o mesmo autor, um dos principais fatores “(...) responsáveis pelo desinteresse ou “desamor” pelo trabalho de descrição e análise do funcionamento da língua parece ser a referida metodologia de ensino “tradicional”” (p.147).

Com a observação que fiz durante este período de estágio, as aulas da professora JM eram, sempre que possível, diferentes da dita “metodologia de ensino tradicional”.

Quanto à metodologia tradicional de ensino, parece claro que esta metodologia está associada a uma concordância ao nível das concepções e das práticas associadas ao ensino da gramática, uma vez que:

(...) não parece existir uma relação motivada entre os objectivos de ensino – melhorar as competências de leitura e de escrita – e as práticas de sala de aula, que se centram na memorização de etiquetas e na resolução de exercícios, sem qualquer conexão com as competências linguístico-comunicativas dos alunos (Pereira, 2010, p.148).

Mudar as estratégias de ensino-aprendizagem e adequá-las é benéfico para aprendizagem dos alunos, como confere uma maior envolvimento às situações de sala de aula.

Para Pereira (2010), “(...) a mudança de práticas didácticas no ensino e aprendizagem da gramática passa, entre outros aspectos, por uma definição clara dos objectivos do trabalho no domínio do conhecimento explícito da língua e da forma como esses objectivos podem ser atingidos” (p.148).

3 de dezembro

Neste dia os alunos trabalharam a acentuação de palavras e ao final da manhã tiveram ensaio para a festa de natal.

Inferências e Fundamentação Teórica

Ao realizar o estágio com esta professora fui muitas vezes surpreendida pelas estratégias utilizadas, pela sua criatividade e singularidade. A relação que os alunos estabelecem com a professora é bastante agradável de observar, sendo visível o gosto da professora em dar aulas, e dos alunos a aprender.

Segundo Marques (2003, p.11), são diversos os estudos que mostram a existência de uma relação entre a liderança educativa, o clima da escola, o empenho dos professores e os resultados da aprendizagem. Tanto a motivação como o empenho do professor podem resultar em importantes implicações na qualidade da educação.

Para Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2001), “um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução” (p.15).

Enquanto professor a nossa evolução não acaba uma vez terminado o processo de formação acadêmico, é uma evolução diária e constante.

Para Altet (2001), a complexidade do ato de ensinar reside no facto de este não poder ser analisado unicamente em termos da transmissão de conteúdos e de métodos “(...) uma vez que são as comunicações verbais em classe, as interações vivenciadas, a relação e a variedade das ações em cada situação que permitirão, ou não, a diferentes alunos, o aprendizado em cada intervenção” (p.26). Por sua vez, as informações previstas são geralmente modificadas de acordo com as reações dos alunos e do desenvolvimento da situação pedagógica e do contexto.

Os professores adquirem o seu saber profissional “(...) em campo, na ação, nos seus próprios meios através de sua experiência(...)”. O nosso profissionalismo é construído não só com a experiência e com a prática em sala de aula, mas também com a ajuda dos professores supervisores, o que facilita a tomada de consciência e de conhecimento, participando da análise das práticas, adotando uma estratégia de “co-formação” (Altet, 2001, p.32).

4 de dezembro

No início da manhã os alunos resolveram situações problemáticas e realizaram exercícios: ortográfico e caligráfico.

Ao final da manhã tiveram ensaio para a festa de natal.

Inferências e Fundamentação Teórica

Neste dia os alunos começaram por trabalhar as situações problemáticas a Matemática. Observei que na maioria das situações problemáticas os alunos colocaram em prática os conhecimentos específicos sobre os conteúdos, recorrendo à sua capacidade de cálculo mental e às estimativas.

Para Leitão e Cangueiro (2008), os alunos aprendem Matemática através das experiências que os professores lhes proporcionam. Assim sendo, “(...) os seus conhecimentos matemáticos, a sua capacidade de os utilizar na resolução de problemas, a sua confiança e a sua pré-disposição em relação à matemática são modelados pelo tipo de ensino com que se deparam na escola” (p.17).

De maneira a podermos melhorar o ensino da Matemática, enquanto professores deveremos ser capazes de analisar as nossas ações e atitudes, assim como as dos nossos alunos, e ponderar a influência que estas têm na aprendizagem.

Leitão e Canguero (2008) referem ainda que “(...) a compreensão dos números e das operações, o desenvolvimento do sentido do número e a aquisição de destreza no cálculo aritmético constituem o cerne da educação matemática para os primeiros anos do ensino básico” (p.34).

Os alunos deverão ser capazes de fazer estimativas e também avaliar a plausibilidade dos resultados que obtêm. A destreza do cálculo deverá desenvolver-se em paralelo com a compreensão do papel e do significado das operações aritméticas no dia a dia (Leitão e Canguero, 2008, pp.34-35).

7 de dezembro

Na primeira parte da manhã os alunos trabalharam, comigo, o tema - a árvore genealógica.

De modo a concretizar o dispositivo de avaliação da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio, dei neste dia de estágio uma breve aula sobre o tema referido. Comecei por introduzir o mesmo com a história *Tanto, tanto!*, de Trish Cooke e, de seguida, fiz a exploração do tema com o auxílio de um *PowerPoint*.

Aplicado o dispositivo de avaliação, a professora distribuiu pelos alunos uma ficha de Português referente às funções sintáticas.

Após o recreio os alunos continuaram a ficha e tiveram um momento de leitura em que cada aluno escolhia um livro da biblioteca da sala para ler livremente.

Ao final da manhã os alunos ensaiaram para a festa de natal.

Inferências e Fundamentação Teórica

Este dispositivo de avaliação encontra-se presente no Capítulo 3 deste relatório, referente aos dispositivos de avaliação. Sobre o tema escolhido, a árvore genealógica, o Ministério da Educação (2006), para a disciplina de Estudo do Meio, no bloco 2 – à descoberta dos outros e das instituições, refere que os alunos do 3.º ano, devem “estabelecer relações de parentesco (tios, primos, sobrinhos...): - construir uma árvore genealógica simples (até à 3.ª geração – avós)” (p.112).

Ainda neste dia, gostaria de salientar o momento em que os alunos puderam ler livremente um livro à escolha, estimulando assim, mais uma vez, a leitura e criando futuros leitores.

Para o Ministério da Educação (2006), a Português, no bloco 2 – Comunicação escrita, tem como objetivo o “praticar a leitura por prazer (...)” (p.152).

Segundo Silva (2000), “a leitura assume, no nosso tempo, logo ao nível da sobrevivência do quotidiano, uma relevância inquestionável. A comunicação diária, com a diversidade de contextos que envolve, exige que saibamos ler, aprendamos a ler, ganhemos hábitos e competência de leitura (...)” (pp.24-25).

Os momentos de leitura são frequentemente associados à disciplina de Português mas para Sequeira et al. (2000), “(...) a formação de leitores não pode restringir-se a uma acção localizada na disciplina de Português” (p.16), deve ser transversal a todas as áreas do conhecimento.

Segundo o autor supramencionado, “é a escola que tem de criar ambientes favoráveis à leitura, que deve proporcionar situações onde as experiências de leitura não sejam “dolorosas” (...) que não se associem o livro exclusivamente ao estudo (...)” (p.16).

Para Gomes (1979, citado por Magalhães, 2000), “(...) a leitura (...), esse bom costume de encher as horas lendo, consolação de muita gente, contrai-se na escola, numa boa escola que saiba despertar nos mais pequenos e manter nos jovens a necessidade de ler” (p.65).

Verifiquei que grande parte trazia consigo livros, aproveitando para ler em todos os momentos disponíveis, mesmo que seja o recreio. A escolha é inteiramente pessoal, livre de qualquer tipo de avaliação, e leva-me a acreditar que os alunos estão a ser motivados, positivamente, para a leitura recreativa.

10 de dezembro

Neste dia os alunos fizeram uma ficha de leitura de números na primeira parte da manhã e depois do recreio tiveram ensaio para a festa de natal.

11 de dezembro

A professora decidiu dedicar esta manhã à arrumação de trabalhos. Os alunos colocaram-nos respetivos dossiês. Também pintaram trabalhos que não tinham terminado.

Enquanto os alunos arrumavam os dossiês, os professores tratavam dos últimos preparativos para a festa de natal que seria no dia seguinte.

Neste dia em especial os alunos almoçaram mais cedo pois tiveram ensaio geral à hora de almoço.

Inferências e Fundamentação Teórica

O momento da festa de natal é o mais esperado pelos alunos durante semanas. É o momento de demonstrarem à família e aos amigos aquilo que prepararam, sentindo orgulho e validação no seu esforço e dedicação.

As crianças gostam de apresentar as suas criações aos colegas e aos pais e “estes momentos de partilha são, também, um enriquecimento da experiência pessoal e do grupo (...)” (Ministério da Educação, 2006, p.82).

Segundo o Ministério da Educação (2006), na Expressão Dramática é referido que “(...) as actividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objectos, são momentos de enriquecimentos das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos” (p.77).

Para esta festa de natal, os professores do 3.º ano criaram uma peça de teatro baseada na história de Alice Vieira – *El-rei tadinho*, onde cada aluno tinha a sua personagem, a sua importância, envolvendo momentos em que cantavam e dançavam.

Para o mesmo autor, deve ser de evitar a memorização de textos desajustados ao nível etário, a excessiva repetição e ensaio em função de representações ou o desenvolvimento de gestos e posturas estereotipadas, “pretende-se, fundamentalmente, que as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário” (p.77).

Como elemento presente nos ensaios e também na festa de natal, acredito que esta experiência foi enriquecedora, bastante positiva e ajustada à faixa etária dos alunos.

14 de dezembro

Na primeira parte da manhã os alunos fizeram uma ficha de situações problemáticas e de seguida a ficha de leitura sobre o livro *El-rei tadinho*, de Alice Vieira.

Após o recreio a professora fez com os alunos a correção da ficha de leitura. Fizeram também a autoavaliação do 1.º Período.

Inferências e Fundamentação Teórica

Neste dia de estágio os alunos realizaram uma ficha de leitura e a sua autoavaliação.

Durante a autoavaliação, os alunos ficaram apreensivos e um tanto envergonhados por terem de dizer a classificação que correspondia à sua aprendizagem. De uma forma geral, segundo a professora, os alunos demonstraram ter uma boa capacidade de reflexão

e fizeram uma apreciação da sua prestação ao longo de todo o período que correspondia à realidade. No entanto, houve alguns alunos que demonstraram o contrário.

Sem dúvida que a relação entre os alunos e a professora é de grande cumplicidade e todas as atividades que realizam tornam-se mais fáceis e prazerosas.

Segundo Morgado (1997), a organização de procedimentos educativos com sucesso tem de passar pela construção de relações pedagógicas “(...) eficazes, não exclusivas, que contemplem as diferenças individuais e contextuais, reflectindo e potenciando diferenças nas competências, nos valores, nas experiências e nos interesses e necessidades de todos os elementos das comunidades educativas” (p.10).

Apesar de os alunos serem inseridos numa turma, cada um tem a sua individualidade e deve ser considerado individualmente. Essa capacidade de ver os alunos como indivíduos únicos potencia a aprendizagem e o seu sucesso.

A escola tem cada vez mais de “(...) responder não só a alunos que nela buscam um conjunto de “saberes” que “apenas” nela estão disponíveis, o que nem sequer é real, mas, fundamentalmente, de responder ao enorme desafio de formar indivíduos” (Morgado, 1997, p.14).

Apesar dos conhecimentos e saberes associados às Áreas Curriculares Disciplinares, um professor também deve procurar “(...) desenvolver um trabalho que promova a formação global dos alunos e potencie condições favoráveis à definição de percursos bem sucedidos para todos os alunos” (Morgado, 1997, p.15).

As crianças de hoje são os adultos de amanhã. Enquanto crianças adquirem valores, atitudes, aprendendo como agir em sociedade, a agir como cidadão.

Por sua vez, em sala de aula, a ação de um professor é influenciada por diversas variáveis o que influencia a relação pedagógica. O conjunto de práticas que este aplica em sala de aula é influenciado por fatores de natureza pessoal:

(...) a experiência – da qual dependem: o grau de confiança e segurança nos procedimentos adoptados, o nível de conhecimentos em que se baseiam esses procedimentos e a profundidade da reflexão sobre os mesmos; o sistema de valores que dá forma à postura pessoal e profissional – da qual depende, por exemplo, a maior ou menor flexibilidade e abertura à mudança (Morgado, 1997, p.17).

Em relação a estes fatores, considero que a minha formação vai ao encontro da evolução destes de uma forma positiva, ou seja, o rol de horas de Prática Profissional e Prática Pedagógica que esta escola me proveu permitiu que alcançasse uma maior confiança e segurança nas estratégias que adotei (percebendo quais as mais ou menos adequadas tendo em consideração a situação), que eu evoluísse enquanto futura docente, e construísse a minha identidade profissional.

4 de janeiro

O dia em questão corresponde ao primeiro momento da minha avaliação com esta turma.

Comecei a aula com a área de Estudo do Meio que dizia respeito aos meios de comunicação. Mostrei aos alunos um vídeo alusivo ao tema, explorando-o, para que os alunos identificassem e percebessem qual o tema que iria ser abordado.

Após a exploração do tema com um *PowerPoint*, os alunos realizaram uma ficha de consolidação dos conhecimentos adquiridos.

De seguida, a aula foi interrompida pela hora do conto. Os alunos dirigiram-se para o ginásio da escola onde assistiram a um teatro – *Os Reis Magos*.

Ao final da manhã lecionei a Área Curricular Disciplinar de Português que correspondia à notícia. Expliquei aos alunos os constituintes de uma notícia e de seguida fizemos uma notícia coletiva.

Inferências e Fundamentação Teórica

Sobre os meios de comunicação o Ministério da Educação (2006) refere que os alunos devem “reconhecer tipos de comunicação pessoal (...). Reconhecer tipos de comunicação social (...)” (p.120).

Os meios de comunicação são perceptíveis para os alunos pois é algo que os rodeia no dia-a-dia. Ao trabalhar este conteúdo, a única dificuldade que os alunos podem eventualmente demonstrar é na classificação e distinção destes em meios de comunicação pessoal ou meios de comunicação social.

Neste dia em particular, gostava de salientar o momento da hora do conto. Apesar de ter sido surpreendida, acredito que foi uma estratégia muito interessante e divertida para os alunos.

Para Veloso (2002), “o contacto com os livros e com a hora do conto é um factor de conhecimento do mundo envolvente e do seu mundo afectivo (...)” (p.111).

O intuito era não só marcar o dia dos Reis, apresentando a história associada à celebração, como também estimular nos alunos o gosto e vontade de assistir a peças de teatro.

As diversas maneiras de animar o livro e promover a leitura nos alunos, a hora do conto é para Veloso (2002), “(...) uma das formas mais impressivas de cativar a criança e

de estabelecer com ela as cumplicidades necessárias a uma semiose literária“ (pp.112-113).

Segundo o mesmo autor, “contar histórias é dar colo, disse Cristina Taquelim, no seu sábio conhecimento da arte de contar. Ninguém esquece a voz e o olhar de quem lhe contou histórias” (p.115).

A hora do conto deve ser comum à Educação Pré-Escolar assim como ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Não deve ser um momento apenas associado aos mais novos. Em qualquer idade as crianças gostam de ouvir histórias e constitui sempre uma estratégia de estimulação à leitura.

7 de janeiro

Este dia de estágio foi marcado pela ida dos alunos do 3.º ano às instalações do jornal do Diário de Notícias.

Os alunos começaram por ouvir uma apresentação sobre os meios de comunicação, o jornal e a sua história, e de como fazer a primeira página de um jornal. Os alunos esclareceram as suas dúvidas e, de seguida, individualmente, cada aluno criou a primeira página de um jornal que posteriormente lhes foi entregue como recordação.

Inferências e Fundamentação Teórica

Neste dia os alunos mostraram grande entusiasmo por esta visita de estudo. A aula que tinha dado anteriormente sobre os meios de comunicação e a notícia tinha-lhes dado conhecimentos teóricos que estavam ansiosos por colocar em prática, demonstrando que iam preparados para todas as perguntas que lhes colocavam.

Para Almeida (1998), o termo de visita de estudo é utilizado “(...) para qualquer deslocação efectuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objectivos educativos mais amplos ao do mero convívio entre professores e alunos” (p.51).

Nesta visita em particular, visto que o Diário de Notícias é relativamente perto desta escola, os alunos deslocaram-se ao local a pé, acompanhados por professores, estagiárias e elementos da polícia da Escola Segura.

Esta visita tem sido realizada ao longo dos anos nesta escola, e permite aos alunos ter contacto com uma realidade que lhes passa despercebida, mas que ao mesmo tempo está bastante presente no dia-a-dia.

Segundo Mouro (1987, citado por Almeida, 1998), “(...) a planificação das visitas tem de passar por uma escolha criteriosa dos locais a visitar em função de objectivos definidos e uma avaliação, no contexto específico da avaliação contínua, torna-se imprescindível” (p.51).

As visitas de estudo não devem ser uma forma de ocupar o tempo, uma desculpa para os alunos saírem da escola quando é necessário ou só para dizer que estes tiveram uma visita de estudo.

Segundo Pessoa (1991, citado por Almeida, 1998), as visitas de estudo são ainda apontadas como:

(...) potenciadoras ao nível da aquisição de valores e atitudes a despertar nos alunos, pelo que podem contribuir para criar o sentido de responsabilidade, criar o sentido de solidariedade, despertar a espontaneidade, desenvolver a criatividade, proporcionar um enriquecimento cultural, criar a necessidade de contactos com o mundo fora da escola (p.56).

Cada atividade realizada com os alunos deve ser devidamente estruturada, pensada e com objetivos específicos.

8 de janeiro

O dia estava reservado para que as duas alunas estagiárias do 2.º ano dessem aula em conjunto, atividade que faz parte da avaliação da Prática Pedagógica da Licenciatura em Educação Básica.

Inicialmente uma das alunas começou por falar da importância do ar puro, dos fatores que influenciam a qualidade do ar. Seguidamente os alunos fizeram um exercício de sopa de letras.

Posteriormente, a outra aluna estagiária falou sobre a exposição solar e os cuidados que são necessários. Para consolidar o tema os alunos responderam a diversas perguntas em grupo.

No final da manhã dei a minha aula da área da Matemática que tinha ficado pendente desde o dia 4 de janeiro. O tema da aula era os múltiplos de um número inteiro. Associei os múltiplos a um evento que acontece periodicamente, como a publicação de um determinado jornal, e de seguida fiz a ligação ao tema.

Explorei o conceito de múltiplos através de um *PowerPoint* e de seguida os alunos trabalharam com os algoritmos móveis.

Inferências e Fundamentação Teórica

Na licenciatura, enquanto estagiárias, dificilmente presenciamos aulas lecionadas por alunos do mestrado e por isso mesmo este dia constituiu uma surpresa.

A observação de aulas durante o período de formação é bastante importante e permite-nos criar a nossa própria identidade enquanto futuros profissionais.

Para Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), a observação de aulas constitui o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor “(...) procurando-se que ele tenha mais controlo sobre os seus próprios processos instrucionais através da compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula” (pp.109-110).

Quanto aos objetivos da observação de aulas, Amaral et al. (1996) refere:

(...) ajudar os formandos a atingir uma maior compreensão dos princípios e processos instrucionais subjacentes à sua prática (...); desenvolver (...) o grau de consciencialização (...) e o seu controlo dos princípios subjacentes à planificação, organização gestão e execução efectivas; adquirir “conhecimentos científico-pedagógico; obter feedback sobre comportamentos (...); reflectir criticamente sobre o seu ensino, de modo a passar de um nível impulsivo, intuitivo e rotinizado, para um nível de reflexão crítica (...) (p.110).

No meu entender, um dos aspetos mais importantes é o *feedback* que recebemos sobre as nossas estratégias, as nossas atividades, o que nos permite evoluir e perceber o que melhorar.

A professora permitiu que todas as estagiárias presentes dessem o seu *feedback* sobre as aulas lecionadas, criando um diálogo de aprendizagem, de críticas construtivas e verificando a nossa capacidade de reflexão crítica.

11 de janeiro

Neste dia a minha colega de estágio deu uma aula programada.

Ela começou por trabalhar os determinantes e os pronomes demonstrativos fazendo a respetiva distinção. De seguida, propôs exercícios de consolidação que consistiam na identificação, em frases, de determinantes ou pronomes demonstrativos.

A meio da manhã, a minha colega deu uma aula sobre os divisores de um número inteiro trabalhando com o material *Cuisenaire*.

No final da manhã deu uma aula de História de Portugal com o apoio de um *PowerPoint*.

Inferências e Fundamentação Teórica

Enquanto estagiárias, cometemos o risco de colocar em prática estratégias de aprendizagem demasiado expositivas. Os alunos precisam desenvolver a atenção.

Segundo Jensen (2002, p.76), há três razões pelas quais a atenção é contraproducente: em primeiro lugar, muito do que aprendemos não pode ser processado conscientemente pois acontece demasiado rápido, precisamos de tempo para o processarmos; em segundo lugar, para criarmos novos significados precisamos de tempo interno, pois este é sempre gerado a partir do interior, não externamente; por último, depois de cada nova experiência de aprendizagem, precisamos de tempo para que a aprendizagem fique “impressa” (p.76).

Como indivíduos diferentes que somos, cada um processa a informação de maneira diferente e num período de tempo próprio.

Segundo o mesmo autor, “o ponto essencial, aqui, é que os professores têm de incentivar o “tempo pessoal de processamento”, depois da nova aprendizagem, para que o material se solidifique” (p.78).

Tal como já foi referido, as aulas que nós lecionamos têm limite de tempo e cabe-nos definir como o utilizar. Por norma, é difícil definir o dito “tempo interno”, o tempo para os alunos processarem a informação que lhes foi transmitida pois a aprendizagem é diferente de aluno para aluno.

Enquanto docentes, devemos sempre ter em atenção que “depois de aprender, o cérebro necessita de um tempo para processar e repousar” (Jensen, 2002, pp. 79-80).

14 de janeiro

Neste dia, como em vários, dois alunos começaram por apresentar os seus livros que faziam parte do contrato de leitura a que se tinham comprometido.

Terminadas as apresentações, a minha colega de estágio deu novamente uma aula programada. Fez a leitura de uma banda desenhada e explorou com os alunos os diferentes constituintes da mesma. De seguida, deu-lhes uma banda desenhada incompleta e, em grupos, criavam os diálogos conforme as imagens e a história, fazendo posteriormente a sua leitura.

Depois do recreio a minha colega explorou um *PowerPoint* que falava sobre o tabaco, o álcool e as drogas, fazendo a sensibilização dos alunos para os temas.

Ao final da manhã, a Matemática, os alunos trabalharam as medidas de capacidade e fizeram uma atividade de consolidação.

Inferências e Fundamentação Teórica

A banda desenhada é um género de texto a que os alunos parecem aderir com bastante facilidade.

Segundo o Ministério da Educação (2006), no bloco 2 correspondente à comunicação escrita, os alunos do 3.º ano deverão ser capazes de “escrever individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas (completar histórias, criar histórias a partir de gravuras desordenadas ou em sequência, banda desenhada, jogos de palavras...)” (p.152).

Com a estratégia de permitir que os alunos terminassem uma banda desenhada, os alunos não só desenvolveram as suas capacidades de trabalhar em grupo, como colocaram em prática o que sabiam sobre a construção de uma banda desenhada.

Para Buescu et al. (2012), as Metas Curriculares de Português para o 1.º Ciclo, nos domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho para os alunos do 3.º ano, na leitura e escrita está previsto que não só consigam “ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada” (p.21), como também “escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada” (p.24).

No final da atividade todos os alunos demonstraram o seu agrado pela estratégia, querendo participar e ler a banda desenhada que tinha sido criada por todos os colegas.

Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e conhecimentos que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Para o Ministério da Educação (2006), cabe à escola “(...) valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (p.101).

Muitos consideram os assuntos abordados nesta aula demasiado sensíveis para abordar com crianças de 8 anos, no entanto, há que lembrar que os alunos, cada vez mais cedo, se deparam com estas situações da nossa sociedade.

Enquanto professores, principais responsáveis pela educação da criança, cabe-nos alertá-los para os cuidados e perigos existentes e permitir que estes tomem as suas próprias decisões com as informações de que dispõem.

O Estudo do Meio permite aos alunos um aprofundar do seu conhecimento da Natureza e da Sociedade, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada (Ministério da Educação, 2006, p.102).

Quanto mais cedo a criança se aperceber da realidade das coisas, mais facilmente toma decisões conscientes.

15 de janeiro

O dia começou com a apresentação de um trabalho no Vai e Vem seguido da apresentação de dois contratos de leitura.

Mais tarde, os alunos fizeram o desafio da divisão e passaram o resto da manhã com a realização de uma ficha de trabalho sobre os determinantes e os pronomes demonstrativos.

Inferências e Fundamentação Teórica

Este dia foi o primeiro em que a professora introduziu o desafio da divisão aos alunos.

O desafio da divisão consiste na realização de uma operação de divisão num determinado período de tempo. Periodicamente, a professora realiza um outro desafio aos alunos, em que a operação seguinte será sempre de um grau de dificuldade superior ao anterior. Disponível na sala, para os alunos, estão folhas de divisões que servem de treino e preparação para o nível seguinte. No caso de um aluno não realizar a operação corretamente, no desafio seguinte realiza uma operação com o mesmo grau de complexidade até superar as suas dificuldades.

Segundo Abrantes et al. (1999) o treino isolado e mecanizado de procedimentos de cálculo, assim como o conhecimento memorizado dos termos e factos, não ajuda o aluno a compreender o que é a Matemática pois “(...) não constitui um pré-requisito para o desenvolvimento de capacidades ligadas ao raciocínio e à resolução de problemas e nem sequer garante que os alunos sejam capazes de utilizar na prática os conhecimentos supostamente adquiridos” (p.23).

Esta estratégia utilizada pela professora surgiu da dificuldade dos alunos em conseguirem realizar corretamente as divisões que lhes foram propostas em trabalhos realizados anteriormente em sala de aula.

Para os autores supracitados, “(...) a competência de cálculo é essencial mas ela não deve ser reduzida à realização dos algoritmos das operações nem confundida com essa realização” (p.38).

Apesar de neste caso a realização da operação seja isolada de qualquer outra situação, a professora também coloca à disposição dos alunos, noutras circunstâncias e

momentos de aprendizagem, diversas situações problemáticas que permitem ao aluno a aplicação dos conteúdos.

O conhecimento dos números e das operações é um saber indispensável para o funcionamento dos alunos no dia-a-dia.

Abrantes et al. (1999) referem ainda que “para os alunos desenvolverem uma melhor compreensão das operações devem ser familiarizados com as diferentes ideias subjacentes a cada uma delas” (p.49), e isto facilmente se verifica quando aos alunos é dada uma situação problemática e estes não demonstram saber qual a operação que devem realizar para a concretizar de forma correta.

18 de janeiro

Ao início da manhã os alunos apresentaram alguns contratos de leitura e de seguida começaram a realização de uma ficha de trabalho sobre cálculo mental.

Minutos mais tarde fui surpreendida por duas professoras da equipa de Prática Profissional que me solicitaram uma aula surpresa sobre o perímetro com o material *Cuisenaire*.

Mais tarde tivemos a reunião com as professoras para receber o *feedback* das aulas surpresa que decorreram neste dia. Terminada a reunião, juntámo-nos aos alunos que assistiam a um teatro, *Zé Latão*.

Inferências e Fundamentação Teórica

Os contratos de leitura, assim como o Vai e Vem, são duas estratégias que desenvolvem a estimulação à leitura. No caso do contrato de leitura, é muito mais evidente o sentido de responsabilidade do aluno, e como este se expõe perante os colegas e comunica com estes.

Segundo Buescu et al. (2012), as Metas Curriculares de Português para o 1.º Ciclo, nos domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho para os alunos do 3.º ano, na oralidade está previsto que consigam produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor, como “fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação” (p.20).

Para estas apresentações, o aluno escolhe os recursos utilizados para fazer a apresentação ou mesmo a sua duração, desde que faça uma apresentação completa. No

entanto, grande parte dos alunos recorreu a elementos informáticos para a sua apresentação, nomeadamente o *PowerPoint*.

Ainda para os autores supracitados, no que diz respeito à Educação Literária, os alunos devem ser capazes de ler em termos pessoais, como por exemplo “apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha” (p.25).

A escolha dos livros foi da responsabilidade dos alunos, a única questão é que teve de ser um livro que estes ainda não tivessem lido, e no caso de não ser apropriado, a professora solicitava, previamente, a sua alteração.

No final de cada apresentação, os alunos tiveram um momento para colocar uma qualquer questão ao colega que apresentou o livro, respeitando as regras de comunicação e aguardando a sua vez.

Para o Ministério da Educação (2006), no bloco 1 correspondente à comunicação oral, os alunos do 3.º ano devem “apresentar e apreciar trabalhos individuais ou de grupo (...). Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalho). Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente)” (p.143).

21 de janeiro

Este dia correspondeu à minha última aula programada de uma manhã inteira.

Para começar introduzi o tema com uma quadra que remetia para o conteúdo de História de Portugal – a formação do Condado Portucalense.

De maneira a trabalhar este conteúdo sem que este se tornasse demasiado expositivo, explorei-o através de um jogo. Cada aluno tinha um cartão com uma expressão, uma data, um nome, uma pergunta, uma afirmação, um mapa ou uma imagem onde teriam de ler ou descrever; os alunos liam consoante uma ordem numérica presente nos cartões e consoante as indicações que iam sendo dadas; ao lerem o que tinham no cartão, essa mesma informação aparecia no *PowerPoint* permitindo que todos tivessem acesso. Esta estratégia permitia que tivessem um papel mais ativo na exposição do tema, cativava a atenção e eu completava a informação consoante as intervenções deles.

Na Área Curricular Disciplinar de Português, tinha como objetivo trabalhar a expressão escrita com os alunos e, por isso mesmo, decidi fazer um poema sobre D. Afonso Henriques, fazendo assim a ligação com a História de Portugal.

Ao final da manhã, trabalhei com os alunos os perímetros equivalentes com o auxílio do material *Cuisenaire*.

Inferências e Fundamentação Teórica

Ao longo de toda a minha formação, as aulas que lecionei de História de Portugal foram poucas em comparação com as outras áreas do conhecimento, no entanto, apesar de não ser uma área em que me sinta à vontade, tive como objetivo os alunos não perceberem esse facto.

Segundo Proença (1990), além de a História de Portugal ser uma disciplina para investigar o passado, tem finalidades bastante específicas, algumas das quais não podem ser alcançadas por outras disciplinas. Essas finalidades passam por: “promover o desenvolvimento das capacidades de análise e síntese (...); proporcionar o desenvolvimento do espírito crítico; desenvolver a capacidade de formular hipóteses fundamentadas; contribuir para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e das capacidades de expressão” (p.66).

Nas aulas de História de Portugal é importante fazer a localização no tempo dos acontecimentos a que nos estamos a referir. Apesar de nesta escola os conteúdos desta disciplina serem abordados por ordem cronológica, isto é feito ao longo de dois anos letivos, o 3.º e 4.º anos, e por isso mesmo, torna-se importante a localização dos acontecimentos num friso cronológico.

Tal como Proença (1990), um dos principais problemas que se apresentam no ensino da História de Portugal “(...) reside na aquisição do conceito de tempo pelos alunos, e, particularmente, do conceito de tempo histórico, já que os dois conceitos não são, como se sabe, coincidentes (...)” (p.71).

O ensino da História, seja qual for, implica sempre a situação dos acontecimentos no tempo e “(...) a sucessão cronológica tem sido o principal fio aglutinador dos programas dos vários níveis de ensino” (Proença, 1990, p.71).

22 de janeiro

Neste dia os alunos realizaram atividades de consolidação de conteúdos.

Inferências e Fundamentação Teórica

A aprendizagem dos alunos contempla os seus sucessos e insucessos. As situações de aprendizagem são vivenciadas pelos alunos de maneira diferente e muito própria.

A aprendizagem não é sempre “(...) vivenciada pelo aluno de forma tranquila e positiva, induzindo por vezes, alguma fragilidade com repercussões na forma como o aluno se percebe em situação de aprendizagem e noutros contextos, ou seja, como se considera em termos de autoestima” (Morgado, 1997, p.21).

Para Morgado (1997), o sucesso e a eficácia dos processos de ensino e a aprendizagem estão claramente relacionados com as atividades de suporte a esses processos, pelo que “(...) as opções estabelecidas no que respeita às actividades de aprendizagem contaminaram os resultados atingidos” (p.24).

O sucesso da aprendizagem parte da aceitação dos alunos como indivíduos diferentes, com necessidades individuais, “(...) deve assentar na tentativa de resposta às necessidades individuais de todos e de cada um dos alunos, operacionalizada através da gestão pedagógica diferenciada” (Morgado, 1997, p.26).

Tal como os professores adotam diferentes tipos de organização e gestão dos métodos de ensinar, também os alunos assumem diferentes tipos de organização e gestão dos processos de aprender.

A gestão das dificuldades em qualquer processo de aprendizagem e, sobretudo, a promoção do progresso, passa pela identificação da natureza da dificuldade e dos processos que lhe subjazem (Morgado, 1997, p.28).

Para o autor referido, parece importante que, entre outros aspetos, o professor: demonstre expectativas positivas face aos alunos e ao seu próprio trabalho; desenvolva uma atitude de permanente atenção ao que se passa em sala de aula; desenvolva a capacidade de gerir mais do que uma situação de aprendizagem em simultâneo; programe o trabalho de forma a evitar a existência de “tempos mortos” entre atividades; e, por fim, explicita e promova a cooperação na definição inicial de regras de funcionamento bem como o entendimento da sua necessidade (Morgado, 1997, p.41).

28 de janeiro

Neste dia os alunos tiveram prova de avaliação de Matemática.

Ao final da manhã, realizei com os alunos uma notícia coletiva.

Inferências e Fundamentação Teórica

Este dia foi o último do meu estágio profissional.

Até ter estagiado com o 3.º ano ainda não tinha tido nenhuma experiência de atividades de expressão escrita coletiva com os alunos. Estas atividades constituem um

grande desafio para nós pois temos vários fatores a contemplar: tempo, sequência lógica e encadeamento de ideias, criatividade, construção frásica e ortografia, entre outros.

Segundo o Ministério da Educação (2006), no que diz respeito ao Português, na comunicação escrita para os alunos do 3.º ano, uma das estratégias para desenvolver o gosto pela escrita e leitura reside no “experimental diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso (avisos, recados, notícias, convites, (...))” (p.152).

Neste dia em particular solicitei aos alunos que elaborássemos de novo uma notícia coletiva, conteúdo que já tinha trabalhado com eles anteriormente. As outras oportunidades que tive de realizar expressões escritas coletivas não foram positivas. Esta oportunidade surgiu como mais uma etapa para melhorar a minha prestação e perceber qual a melhor estratégia a adotar nestas situações, fazendo-se pensar, esforçar e ultrapassar a situação anterior.

Capítulo 2

Planificações

2.1. Descrição do capítulo

No presente capítulo são expostas planificações de aulas realizadas por mim no decorrer do estágio profissional.

Este capítulo encontra-se dividido em dois pontos distintos. O primeiro ponto corresponde à fundamentação teórica e exploração do ato de planificar assim como uma referência ao modelo T (desenvolvido por Martiniano Pérez), e no segundo ponto são expostas duas planificações realizadas na Educação Pré-Escolar e duas ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito às planificações, todas estas são teoricamente fundamentadas, obedecem às características do modelo T de aprendizagem e, antes de aplicadas em contexto de sala de aula, foram aprovadas pelas educadoras ou professoras cooperantes.

Ao nível da Educação Pré-Escolar é apresentada uma planificação da Área Curricular Disciplinar do Conhecimento do Mundo e uma outra da Área Curricular Disciplinar de Expressão e Comunicação, do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Já ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, exponho uma planificação da Área Curricular Disciplinar da Matemática e uma da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio.

2.2. Fundamentação Teórica

A planificação desempenha um papel relevante na nossa avaliação e também nos é essencial enquanto docentes. Para que seja possível compreender e aprofundar o conceito de planificação é também necessário abordar a noção de currículo.

Todo o professor tem de realizar o desenho curricular das suas aulas de forma a organizar as aprendizagens dos alunos e também dar um sentido condutor aos conteúdos a serem aprendidos e das metas a atingir. Segundo Arends (2008, p.92), “a planificação também é vital para o ensino”.

Para Zabalza (2000), o currículo é:

(...) um conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano (p. 12)

Já para Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 51), o currículo corresponde ao “plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover”.

Segundo Zabalza (2000), quando um professor conhece a razão ou motivo das suas ações, está dessa forma a perceber “(...) o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias” (p.12).

Ainda sobre o currículo, Ribeiro e Ribeiro (1990, p.51) caracterizam-no como “plano e organização do ensino-aprendizagem”. Este plano inclui objetivos e conteúdos de ensino, assim como métodos e experiências.

Segundo os mesmos autores, os planos de estudo e os programas de ensino devem ser um conjunto de experiências e de resultados de aprendizagem, planeados e formulados mediante um processo de reconstrução da experiência e dos saberes humanos já acumulados, não apenas da sua transmissão, que ocorrerem sob a orientação do sistema educativo no contexto da escola e, acima de tudo, visando o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.52).

Para Arends (2008), as planificações realizadas pelos professores “(...) podem dar um sentido de direcção tanto aos alunos como aos professores, e podem ajudar os alunos a terem consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagem que têm que cumprir” (p.95).

De acordo Zabalza (1998), o ato de planificar consiste num transformar “(...) uma ideia ou um propósito num curso de acção” (p.47). Quando no nosso estágio profissional fazemos a planificação das nossas aulas começamos com uma ideia que depois transformamos numa sequência de estratégias a aplicar.

Segundo Clark e Peterson (s.d., citados por Zabalza, 1998), planificar é “(...) o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções” (p.48).

Quando planificamos uma aula ou uma atividade estamos a organizar as nossas ideias e intenções e transformamo-las em estratégias que pretendemos desenvolver e aplicar em contexto de sala de aula.

Arends (2008) refere que o ato de planificar não pode ser considerado como algo isolado pois além de ser um processo complexo “(...) interage com todos os outros aspectos do ensino e é influenciado por muitos factores” (p.100). Compreender o que é planificar é “(...) dominar as especificações da planificação (...)” (Arends, 2008, p.100), que são competências importantes para os professores principiantes.

De uma forma mais sintetizada, Zabalza (2000) resume o termo planificar como:

- um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide;
- um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir;

– uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo. (p. 48)

Nesta realidade educativa as planificações detêm um papel muito importante e por isso mesmo a necessidade de abordar este termo e explicar em que consiste e as suas implicações. Para um professor é importante a planificação dos conteúdos que vai abordar ao longo do ano letivo, as unidades temáticas, as aulas sobre cada conteúdo, as visitas de estudo, os trabalhos de grupo ou individuais, e todas as actividades educativas que surjam no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, qual a razão que leva os professores a planificar? Sobre isto, Clark e Yinger (1979, citados por Zabalza, 2000, pp. 48-49) apuraram três razões principais após confrontarem um grupo de professores com essa mesma questão: os professores planificam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais (a ansiedade, a incerteza, ...) definindo uma orientação que lhes dá confiança, segurança, entre outras; usam-na como determinação dos objetivos a alcançar no final do processo de ensino-aprendizagem (os conteúdos a serem aprendidos, os materiais a serem preparados, as actividades que precisam organizar, a distribuição do tempo, ...); e, por fim, os professores planificam como uma estratégia de atuação durante o processo de ensino-aprendizagem (qual a melhor forma de organizar os alunos, como iniciar uma actividade, que limites de referência para a avaliação, etc.).

No contexto do nosso estágio profissional, as planificações que realizamos são para aulas com uma duração máxima de 60 minutos por cada área, mas isso não implica que não seja possível planificar para outro período de tempo; “os professores planificam para diferentes períodos de tempo, variando do próximo minuto ou hora, à próxima semana ou próximo mês ou ano” (Arends, 2008, p.101).

Um aspeto importante que deve ser tido em conta é que, seja qual for o período de tempo para o qual planificamos, as planificações servem apenas de guia pois em contexto prático as mesmas podem e devem ser alteradas conforme necessário, “(...) as planificações são feitas para serem alteradas” (Arends, 2008, p.93).

Por sua vez, todas as planificações utilizadas durante o nosso processo de formação, e presentes neste capítulo, foram baseadas num modelo adaptado do Modelo T de Aprendizagem proposto por Martiniano Pérez. Adaptado pois o modelo utilizado na Escola Superior de Educação João de Deus difere um pouco do proposto por Martiniano Pérez: o modelo original é elaborado para um período de 6 a 12 semanas, enquanto o adotado pela Escola Superior de Educação tem uma duração máxima de 1 hora. Tirando a duração da planificação, todas as outras características do Modelo T de Aprendizagem permanecem as mesmas.

Este modelo é então designado por Modelo T pois: tem a forma de um T no domínio dos conteúdos e procedimentos/métodos; e a forma também de um T no domínio dos objetivos – capacidades/destrezas e valores/attitudes (quadro 2).

Quadro 2 – Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem de Martiniano Pérez

Conteúdos conceptuais		Procedimentos – Métodos	
Capacidades – Destrezas	Objetivos	Valores – Atitudes	

Para Pérez e López, (2012), “(...) de uma forma panorâmica e global, numa única página, integramos todos os elementos do curriculum e da cultura social e organizacional para ser aprendida na escola ao longo do curso escolar. Trata-se de uma fotografia cultural ou curricular” (p.422).

Observando então o Modelo T e as suas divisões, para Pérez (s.d., p.40) (b) nos conteúdos/conhecimentos apresentam-se em três/seis blocos de conteúdos ou blocos temáticos (unidades de aprendizagem) que se pretendem abordar ao longo do ano escolar. Cada unidade divide-se entre três e seis distintas; nos métodos/procedimentos apresentam-se entre nove a doze métodos/procedimentos gerais (formas de agir), a serem aprendidas no curso escolar; as capacidades/destrezas indicam os objetivos fundamentais cognitivos que se pretendem desenvolver (sendo três capacidades e quatro destrezas por capacidade); por último, os valores/attitudes mostram os objetivos fundamentais afetivos a desenvolver (sendo três valores e quatro attitudes por valor).

As capacidades podem ser cognitivas, psicomotoras, de comunicação e de inserção social. Para Pérez e López (2012), a capacidade é “(...) uma habilidade geral que um aprendiz utiliza ou pode utilizar para aprender, cuja componente fundamental é cognitiva” (p.152); a destreza é a “(...) habilidade específica que um aprendiz pode utilizar para aprender, cujo componente fundamental é cognitivo” e, por sua vez, um conjunto de destrezas “(...) constitui uma capacidade” (p.154); uma attitude constitui-se numa “(...)

predisposição estável em relação a algo... cujo componente fundamental é afectivo” (p.154); e, por fim, “um conjunto de atitudes constitui um valor, cujo componente fundamental é afectivo” (p.155).

De uma forma sintetizada, podemos verificar que as capacidades e destrezas indicam os objetivos fundamentais cognitivos, os valores e atitudes mostram os objetivos fundamentais afetivos, os conteúdos são as unidades de aprendizagem que se pretendem aprender ao longo do período de tempo escolhido, e os procedimentos e métodos são as formas de fazer a serem aprendidas no período de tempo pretendido.

2.3. Planificações

As planificações que se seguem foram utilizadas em contexto de sala de aula, em quatro faixas etárias distintas, e servem como título de exemplo para este capítulo.

Primeiramente encontram-se as duas planificações referentes à Educação Pré-Escolar, seguidas de duas referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.3.1. Planificação da Área Curricular Disciplinar de Conhecimento do Mundo – Educação Pré-Escolar

A planificação que se segue corresponde ao dia 11 de outubro de 2011, de uma aula sobre dois dos cinco sentidos – a visão e o tato – aos alunos de 3 anos, com uma duração de 50 minutos (quadro 3).

Plano de aula

Data:

11 de outubro de 2012

Educadora:

PD

Turma:

3 anos B

Duração:

50 minutos

Aluna estagiária de mestrado:

Catarina Dias

Ano e Turma:

N.º 7, 1.º A

Área Curricular Disciplinar de Conhecimento do Mundo

Conteúdos Conceptuais		Procedimentos - Métodos	
✓ Os 5 sentidos: • A visão; • O tato;		❖ Introduzir o tema – a visão - através de uma história; ❖ Questionar os alunos sobre os conhecimentos já adquiridos; ❖ Desenvolver o tema – a visão – utilizando objetos (comparar, relacionar, analisar e identificar); ❖ Realizar uma proposta de trabalho (cada aluno tem o desenho de um rapaz a ler em que o objetivo é apenas pintar o livro); ❖ Remeter aos conhecimentos já transmitidos e adquiridos de forma a introduzir o tema – o tato; ❖ Desenvolver o tema utilizando uma caixa com objetos diversos (de olhos tapados, a criança (posteriormente escolhida) tira um objeto e tenta identificá-lo através do tato); ❖ Realizar uma proposta de trabalho (cada aluno tem o desenho de um rapaz com um coelho em que o objetivo é fazer o grafismo do corpo do animal e depois colar algodão);	
Capacidades – Destrezas		Objetivos	Valores – Atitudes
❖ Orientação espacial: • Reconhecer; • Identificar. ❖ Reflexão/espírito crítico: • Tirar conclusões.		❖ Autoestima: • Criatividade; ❖ Respeito: • Saber ouvir;	
Material: Livro (Não quero usar óculos, Carla Maia de Almeida e André Letria), objetos diversos (bolas, chaves, caixas, tesoura, legos ...), propostas de trabalho, algodão e caixa.			

Planificação baseada no Modelo T de aprendizagem

Nota: Esta planificação está sujeita a alterações consoante o decorrer da aula.

Fundamentação teórica

Para esta aula comecei por **introduzir o primeiro tema – a visão – através de uma história**. Não há criança que não goste de ouvir contar histórias e de inventar as suas histórias, e nesta idade, assim como em mais velhos, as histórias são capazes de despertar e desenvolver nas crianças diversas competências.

Segundo Gonçalves (1976), “as histórias infantis combinam a realidade com o sonho, o prazer da descoberta com a emoção da aventura (...) despertam a curiosidade, estimulam a imaginação e o sentimento de beleza, e proporcionam a reflexão crítica” (p.12).

Em todas as aulas que lecionei tentei, sempre que possível, **questionar os alunos sobre os conhecimentos já adquiridos** e dessa forma apurar as suas concepções alternativas.

Para Martins et al. (2007), as concepções alternativas não são acidentais ou conjunturais na mente do aluno. Estas têm sim “(...) uma natureza estrutural, sistemática, através da qual o aluno procura interpretar o mundo, dando sentido às relações entre os objectos e às relações sociais e culturais que se estabelecem com esses objectos” (p.30).

Neste caso em concreto, pretendia perceber as ideias e os conhecimentos que os alunos tinham sobre os cinco sentidos, a que os associavam e se os sabiam nomear e, acima de tudo, se os associavam os respetivos órgãos.

Ainda segundo Martins et al. (2007), as ideias dos alunos sobre um qualquer assunto é algo a que os professores devem estar atentos pois “(...) podem constituir-se ou vir a gerar concepções alternativas, que, pela sua divergência ou afastamento dos conceitos cientificamente aceites, funcionam como obstáculos epistemológicos à construção do novo conhecimento” (p.24).

Mais tarde na aula, decidi **desenvolver o tema – a visão – utilizando objetos (comparar, relacionar, analisar e identificar)**. Para Catita (2007), em relação ao tema dos sentidos, são definidos os seguintes objetivos:

fazer com que a criança identifique e distinga claramente cada um dos cinco sentidos, associando-os aos diferentes órgãos sensoriais do corpo humano, bem como às suas capacidades sensoriais mais importantes. Relacionando também cada um desses órgãos sensoriais, ao tipo de informação recebida e percebida respeitante a diferentes objectos (p.227).

Tanto na estratégia relacionada com a visão como com esta relacionada com o tato, tentei apelar a que os alunos utilizassem o órgão do corpo correspondente ao sentido que estava a ser abordado. De uma forma geral, quando utilizando a visão ou mesmo o tato, todos os objetos que coloquei à disposição dos alunos foram corretamente identificados.

Para finalizar o sentido da visão, decidi **realizar uma proposta de trabalho** na qual cada aluno tinha o desenho de um rapaz a ler e o objetivo era apenas pintar o livro. Com esta atividade pretendia perceber se os alunos conseguiriam cumprir o princípio predefinido e por sua vez desenvolver a motricidade fina com a pintura.

Já no tato, optei por **desenvolver o tema utilizando uma caixa com objetos diversos (de olhos tapados, a criança (posteriormente escolhida) tirava um objeto e tenta identificá-lo através do tato)**. Acerca dos sentidos, Catita (2007) refere ainda que “este tema constitui um (...) despertar para a tomada de consciência e de atenção das nossas capacidades sensoriais e perceptivas” (p.226), e uma vez sem a possibilidade de identificar os objetos com a visão, os alunos tiveram apenas de se regular pelo tato e pela sua perceção das coisas de forma a os identificarem corretamente.

Para concluir este sentido, **realizei uma proposta de trabalho** na qual cada aluno tinha o desenho de um rapaz com um coelho. O objetivo era fazer o grafismo do corpo do animal e depois colar algodão de forma a cobrir o mesmo.

Com esta atividade, além de desenvolver a motricidade fina através do grafismo, também a colagem foi uma atividade nesse sentido. Tal como refere Figueiredo (2004), “a partir dos 2 ou 3 anos a criança deverá fazer actividades com colagens (...), usando papéis e outros materiais” (p.63), como neste caso o algodão. Ao limitar o espaço no qual os alunos fariam a colagem do algodão, estava desta forma também a identificar a capacidade dos alunos de cumprirem mais uma vez o princípio predefinido.

De acordo com Figueiredo (2004), “a colagem deve seguir as seguintes etapas: só de um lado do papel; dos dois lados do papel; na parte de cima do papel; na parte de baixo do papel; dentro de um espaço determinado; fora de um espaço determinado” (p.63).

2.3.2. Planificação da Área Curricular Disciplinar de Expressão e Comunicação, do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Educação Pré-Escolar

A planificação que se segue corresponde ao dia 20 de janeiro de 2012, de uma aula sobre o ornitorrinco, aos alunos de 5 anos, com a duração de 30 minutos (quadro 4).

Quadro 4 – Planificação da área de Expressão e Comunicação, do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Plano de aula		
Data: 20 de janeiro de 2012 Educadora: RD Turma: 5 anos B Duração: 30 minutos		
Aluna estagiária de mestrado: Catarina Dias Ano e Turma: N.º 7, 1.º A		
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		
Conteúdos Conceptuais	Procedimentos – Métodos	
✓ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (letras móveis)	❖ Escrever no quadro com letras móveis o nome do animal de que trata a aula: Estão diversas letras móveis espalhadas no quadro e um aluno, escolhido aleatoriamente, irá ao quadro colocar uma das letras corretas (para que todos os alunos possam acompanhar o processo e, visto que nenhum acabou a Cartilha Maternal, logo não sabe todas as letras, estará escrito no quadro a palavra <i>ornitorrinco</i> com letra bicuda para que os alunos se possam guiar por ela). ❖ Realizar uma proposta de trabalho para consolidar os conhecimentos adquiridos.	
Capacidades – Destrezas	Objetivos	Valores – Atitudes
❖ Orientação espacial: • Reconhecer; • Identificar. ❖ Expressão escrita • Grafismos.	❖ Respeito: • Dialogar; • Saber ouvir;	
Material: Letras móveis, <i>bostik</i> , cola e proposta de trabalho.		
Planificação baseada no Modelo T de aprendizagem		
Nota: Esta planificação está sujeita a alterações consoante o decorrer da aula.		

Fundamentação teórica

Embora sejam escassos os procedimentos e estratégias apresentados nesta planificação penso que não é por isso que esta tem menos impacto ou importância.

A letra bicuda é uma realidade nesta escola e um veículo para a aprendizagem da escrita. Para Ruivo (2009), esta caligrafia deve ser encarada como um grafismo que apresenta diversos objetivos relacionados com a escrita, tais como: "(...) desenvolver a competência da escrita, nomeadamente trabalhar alguns pré-requisitos essenciais à criança: como pegar no lápis e posicionar a folha de papel, por que lado aprender a orientação da escrita (esquerda/direita), e principalmente aprender a desenhar as letras" (p.335).

O principal objetivo era que os alunos fossem capazes de **escrever no quadro com letras móveis o nome do animal de que trata a aula**. Para que isto fosse possível, tinha escrito no quadro o nome do animal em letra bicuda pois corresponde à que os alunos estavam na altura a aprender. Esta caligrafia, no entanto, é apenas o início da aprendizagem da escrita pois posteriormente, e gradualmente, os alunos fazem a transição para a cursiva.

Tal como Ruivo (2009):

(...) esta grafia é positiva, desde que a educadora a encare como um grafismo e desenvolva, através dela, na criança os pré-requisitos necessários à escrita e que faça a transição para a letra cursiva redonda, a mais variada e perfeita, o mais cedo possível, e antes que a criança inicie o 1.º ano de escolaridade (p.335).

Esta estratégia, por sua vez, é importante na aprendizagem dos alunos, pois permite que os alunos façam a associação entre a caligrafia que estão a aprender a fazer e aquela com que estão rodeados – a letra de imprensa – caligrafia presente também nas lições da Cartilha Maternal.

Segundo Ruivo (2009):

(...) um contacto simultâneo com os dois alfabetos no período de leitura será facilitador da aprendizagem, sendo que isso não implica forçosamente que a criança as tenha que saber desenhar na caligrafia manuscrita. A existência da letra maiúscula de imprensa nas lições da CM é, para nós, um indicador de sucesso e estímulo na aprendizagem (p.359).

À medida que se ia escrevendo a palavra no quadro, letra a letra, fiz com os alunos a revisão das letras consoante as lições da Cartilha Maternal.

Como conclusão, decidi **realizar uma proposta de trabalho para consolidar os conhecimentos adquiridos**. Nesta proposta de trabalho era pedido aos alunos que copiassem palavras relacionadas com as características de diversos animais – da letra de imprensa para a bicuda – e que fizessem a correspondência ao ornitorrinco, com o traço,

as características correspondentes, que montassem um puzzle deste mesmo animal (de 6 peças) e o colassem, na folha, nos limites já delineados.

Na minha opinião, considero que a utilização de puzzles é um excelente exercício mental. O Ministério da Educação (1997) faz-lhes referência, afirmando que “os “puzzles” simples divididos em 2, 4 ou 8 partes são uma forma de divisão e distribuição que permite a reconstituição do todo” (p.76). Nesta faixa etária, o ideal é que os puzzles que solicitamos sejam com o número de peças referido.

2.3.3. Planificação da Área Curricular Disciplinar da Matemática – 1.º Ciclo

A planificação que se segue corresponde ao dia 5 de novembro de 2012, de uma aula sobre os frisos de translação, rotação, reflexão e reflexão deslizando aos alunos do 4.º ano, com uma duração de 50 minutos (quadro 5).

Quadro 5 – Planificação da Área Curricular Disciplinar da Matemática

Plano de aula

Data:

05 de novembro de 2012

Professora:

SC

Ano:

4.º Ano A

Duração:

50 minutos

Aluna estagiária de mestrado:

Catarina Dias

Ano e Turma:

N.º 6, 2.º A

Área Curricular Disciplinar da Matemática

Conteúdos Conceptuais		Procedimentos – Métodos	
✓ Frisos de translação e de reflexão deslizando (Translação, rotação, reflexão e reflexão deslizando)		❖ Explorar as noções de translação, rotação, reflexão e reflexão deslizando relacionando-as a imagens, através de um <i>PowerPoint</i>; ❖ Explorar os conceitos remetendo para a formação de frisos explicando-os; ❖ Solicitar aos alunos a construção de dois frisos consoante a isometria que lhes é imposta (os alunos terão uma folha com as linhas fronteiras de dois frisos e várias cópias da imagem a repetir de forma a construir o pedido); ❖ Realizar exercícios de consolidação – jogo; ❖ Entregar aos alunos uma ficha informativa;	
Capacidades – Destrezas		Objetivos	Valores – Atitudes
❖ Raciocínio lógico: • Deduzir; • Analisar;		❖ Tolerância: • Respeitar o ritmo individual de cada um; • Saber ouvir;	
Material: Computador, quadro interativo, apresentação em <i>PowerPoint</i>, folha dos frisos e respetivas imagens, jogo interativo e ficha informativa.			

Planificação baseada no Modelo T de aprendizagem

Nota: Esta planificação está sujeita a alterações consoante o decorrer da aula.

Fundamentação teórica

Visto ser um conteúdo totalmente novo para os alunos, comecei por **explorar as noções de translação, rotação, reflexão e reflexão deslizante relacionando-as a imagens, através de um *PowerPoint*.**

Para Cadório (2001), “a maior parte dos alunos sente-se seduzida pela imagem e pelo som, pelo que a escola tem de acompanhar este universo de experiências (...)” (p.52). Neste caso em particular, a utilização das imagens foi com o intuito de, não só cativar a atenção dos alunos, como também que estes visualizassem no concreto as noções que lhes estava a transmitir.

Segundo Calado (1994, citado por Cadório, 2001, p.52), as 12 funções de comunicação de uma imagem, abrangendo não só aspetos cognitivos como afetivos: função expressiva, persuasiva, poética, representativa (tornar mais concretos os conteúdos da informação verbal), organizadora (dotar os conteúdos de maior coerência), interpretativa (conferir mais inteligibilidade à informação), transformadora, decorativa (atrair o aluno, enfeitando a informação), memorizadora, de complemento, dialética ou crítica e substitutiva.

De uma maneira geral, quando recorro à utilização de imagens, maioritariamente em *PowerPoint*, faço-o de uma maneira geral apelando à sua função representativa, assim como expressiva, decorativa ou mesmo crítica. Ainda para Cadório (2001), “unir media e audiovisuais, unir escrita e leitura aos audiovisuais e media; usar pedagogicamente e produzir material audiovisual e mediático para fins pedagógicos pode ter consequências benéficas” (pp.52-53).

De uma forma gradual, parti para a **exploração dos conceitos remetendo para a formação de frisos explicando-os**. Sobre este conteúdo, Leitão e Cangeiro (2008), referem que os alunos “(...) deverão considerar três tipos de transformações: reflexões, translações e rotações” (p.194). Com este conceito surge a noção de figuras congruentes, sendo que os alunos tendem a provar que duas figuras são congruentes quando encaixam fisicamente uma sobre a outra. No entanto, os alunos “(...) podem desenvolver uma maior precisão quando descrevem os movimentos necessários para mostrar a congruência (...). Deverão ainda ser capazes de visualizar o que vai acontecer quando uma figura é rodada ou reflectida e prever o resultado” (Leitão & Cangeiro, 2008, p.194).

Para Abrantes et al. (1999), estas transformações abordadas “(...) são processos importantes do pensamento geométrico. As experiências com transformações geométricas podem iniciar-se com a observação de figuras simétricas, geometricamente iguais ou semelhantes” (p.72), tal como fiz ao dar as noções.

Inicialmente os alunos têm dificuldade em descrever o que estão a ver mas, gradualmente, vão sendo capazes de explicar o que vão fazendo e as transformações que observam.

Para colocarem em prática os conteúdos, **solicitei aos alunos a construção de dois frisos consoante a isometria que lhes era imposta**. Para esta atividade, os alunos tinham uma folha com as linhas fronteiras de dois frisos assim como várias cópias da imagem a repetir de forma a construir o friso solicitado.

Ao final da aula, **realizei um exercício de consolidação – jogo**. Este jogo foi realizado no quadro interativo, com um conceito semelhante à proposta que lhes tinha solicitado anteriormente. Neste caso em particular os alunos tinham frisos incompletos e era-lhes dada a mesma imagem em diferentes posições – o objetivo era completar os frisos arrastando para o local certo, a imagem correspondente.

Com este jogo foi possível que os alunos, de uma forma mais lúdica, consolidassem os conhecimentos e também permitiu mais dinamismo à aula e uma maior participação dos alunos e entusiasmo. De seguida, **entreguei aos alunos uma ficha informativa** para que estes a colocassem no seu dossiê e pudessem mais tarde estudar sobre os assuntos abordados. Este dossiê em questão é da responsabilidade dos alunos e contém as informações sobre as matérias dadas para que estudem para os momentos de avaliação.

2.3.4. Planificação da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio – 1.º Ciclo

A planificação que se segue corresponde ao dia 15 de junho de 2012, de uma aula sobre o Sistema Solar aos alunos do 1.º ano, com uma duração de 50 minutos (quadro 6).

Quadro 6 – Planificação da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio

Plano de aula		
Data: 15 de junho de 2012 Professora: AP Ano: 1.º Ano A Duração: 50 minutos Aluna estagiária de mestrado: Catarina Dias Ano e Turma: N.º 7, 1.º A		
Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio		
Conteúdos Conceptuais	Procedimentos – Métodos	
✓ Sistema Solar	❖ Organizar o espaço de aula criando um ambiente relacionado com o espaço: projetar numa tela uma animação do Sistema Solar, colar estrelas e foguetões de papel pela sala, e reduzir a luminosidade; ❖ Introduzir o tema com uma maquete do Sistema Solar; ❖ Explorar os conhecimentos dos alunos sobre o tema; ❖ Explicar o conceito e o que o constitui; ❖ Referir algumas características do Sol e dos planetas que constituem o Sistema Solar; ❖ Realizar exercícios de consolidação – sopa de letras e crucigrama sobre o tema; ❖ Reproduzir uma música sobre o Sistema Solar de Maria de Vasconcelos.	
Capacidades – Destrezas	Objetivos	Valores – Atitudes
❖ Compreensão: • Representar; • Memorizar.	❖ Responsabilidade • Esforço; ❖ Respeito: • Saber ouvir; • Interiorizar de regras.	
Material: Maquete, computador, projetor, tela, luz, música (Sistema Solar de Maria de Vasconcelos), letra da música e ficha formativa.		
Planificação baseada no Modelo T de aprendizagem Nota: Esta planificação está sujeita a alterações consoante o decorrer da aula.		

Fundamentação teórica

Para esta aula decidi utilizar a estratégia de apelar ao imaginário da criança e criar um ambiente que remetesse para o espaço. A luminosidade da sala era reduzida, projetado numa tela tinha uma animação representativa do espaço e por toda a sala tinha coladas imagens (estrelas, foguetões, ...).

Para começar **introduzi o tema com uma maquete do Sistema Solar.**

Segundo o Ministério da Educação (2006), para a área do Estudo do Meio, um dos objetivos corresponde ao “observar num modelo o sistema solar” (p.118).

Sendo o sistema solar um tema tão abrangente, e visto que o objetivo era os alunos saberem os nomes dos planetas e a sua ordem, optei por utilizar uma maquete permitindo assim que os alunos visualizassem no concreto os conteúdos.

Para Sanches (2001), “(...) uns aprendem melhor se ouvirem, outros de visualizarem, outros se experimentarem, mas todos aprendem melhor se usarem uma estimulação multissensorial” (p.72).

Ao **explorar os conhecimentos dos alunos sobre o tema**, fui colocando questões sobre o que observavam e assim apurando os conhecimentos que tinham sobre o tema, criando um diálogo entre todos de partilha de experiências e conhecimentos.

Segundo Estanqueiro (2010), “a participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse. O diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos. Em contrapartida, o monólogo é cansativo e desmotivador” (p.39).

Conforme os alunos iam dando a sua opinião e demonstrando o que sabiam, ia **explicando o conceito e o que o constitui, referindo algumas características do Sol e dos planetas que constituem o Sistema Solar.** Para VanCleave (1993), “o estudo da astronomia, tal como de qualquer outra ciência, visa essencialmente os caminhos para a resolução de problemas e para a descoberta da razão pela qual os fenómenos se realizam da maneira como o fazem” (p.15).

Este tema, sem dúvida, cativou estes alunos e isso foi notável no seu entusiasmo, participação e também no decorrer das atividades. Por sua vez, para verificar concretamente se o objetivo da aula tinha sido atingido, solicitei aos alunos a **realização de exercícios de consolidação sobre o tema – de sopa de letras e um crucigrama** que permitiam verificar se os alunos sabiam os planetas, nomeá-los e ordená-los corretamente.

Para Ribeiro e Ribeiro (1990), as estratégias e actividades de conclusão, devem ter em conta a consolidação e revisão do aprendido, ou a integração num quadro mais vasto de aprendizagem. A título de exemplo, os autores referem como actividades de

consolidação “(...) avaliar o que foi aprendido; b) sumarizar ou relacionar a aprendizagem com outras já realizadas; c) rever os aspectos menos conseguidos” (p.441).

Já no final da aula, como forma de descontração dos alunos mantendo o interesse pedagógico, **reproduzi uma música sobre o Sistema Solar de Maria de Vasconcelos** sendo que forneci a todos os alunos a letra da mesma para que a pudessem acompanhar. Segundo Sousa (2003), “poder-se-á dizer que a música dá prazer, que modifica os estados emocionais, que permite a expressão dos sentimentos (...)” (p.15). Os alunos mostraram entusiasmo para com a música, foram capazes de a acompanhar seguindo a letra e cantaram todos em conjunto, mais de uma vez.

Capítulo 3

Dispositivos de Avaliação

3.1. Descrição do capítulo

Este capítulo refere-se aos dispositivos de avaliação realizados ao longo do período de estágio profissional. Estes dispositivos abrangem a valência da Educação Pré-Escolar, nomeadamente com dois dispositivos de avaliação da Área Curricular Disciplinar de Expressão e Comunicação, um do Domínio da Matemática e outro do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e também a valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico com um dispositivo da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio e outro de Português.

Para cada dispositivo de avaliação é feita a respetiva contextualização, são apresentados os parâmetros e os critérios de avaliação e a respetiva descrição, a grelha de avaliação, os resultados com um gráfico circular e a interpretação do mesmo.

3.2. Fundamentação Teórica

Para se falar de avaliação é importante começar por definir o que é e compreender tudo o que esta implica. No meio educativo a avaliação é, sem dúvida, um tema de extrema importância e por isso mesmo, enquanto futuros docentes, devemos compreendê-la e aplicá-la da maneira mais justa e correta.

A avaliação pode adotar diferentes sentidos e ser aplicada em diversas situações e contextos da vida quotidiana. Também na educação, a avaliação pode ter finalidades e funções distintas e, por isso, incidir sobre questões muito diversificadas que vão desde o currículo ao processo de ensino-aprendizagem, aos projetos desenvolvidos na escola, aos manuais escolares, às próprias escolas, entre outros (Ferreira, 2007, pp.11-12).

No que diz respeito ao que é a avaliação, segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 6 de julho, no capítulo III, correspondente à avaliação, no artigo 23.º referente à avaliação da aprendizagem, esta é definida como um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno, “tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário”.

A avaliação torna-se assim uma ferramenta que permite ao docente averiguar o cumprimento do currículo estipulado, enquanto ao mesmo tempo possibilita verificar as dificuldades que os alunos apresentam no que diz respeito às suas aprendizagens.

Para Abrantes (2002), a avaliação “é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências envolvidas” (p. 9).

Já para Alves (2004), “avaliar é uma actividade natural do ser humano que, constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca” (p.11).

Como conceito amplo que é, o conceito de avaliação tem sofrido diversas alterações ao longo dos tempos, assim como interpretações. Segundo Marujo e Neto (2004, p.163), a avaliação não pode ser tida como a finalidade da aprendizagem, “(...) avaliar pode ser um acto propulsor de fantástico crescimento, ou uma forma linear de destruição de autoconfianças e auto-estimas” (p.164).

Como uma ferramenta que verifica as aprendizagens dos alunos, a avaliação deveria ser algo imparcial, inabalável e sempre o mais justa possível mas a verdade é que são inúmeros os fatores que podem influenciar e condicionar uma avaliação. Segundo Ferreira (2007), “a avaliação das aprendizagens sempre constituiu uma das principais funções exigidas pela sociedade à escola” (p.12).

Para Leite e Fernandes (2002), avaliar “é muito mais do que atribuir uma nota, uma quantificação, uma classificação. Avaliar é um processo complexo no qual intervêm factores de ordem endógena e exógena relativos, quer aos sujeitos avaliados, quer aos sujeitos avaliadores” (p.21).

Quanto aos tipos de avaliação – diagnóstica, sumativa e formativa – são vários os autores que os referem.

Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 6 de julho, no artigo 24.º referente às modalidades de avaliação, “a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa”.

Em relação à avaliação diagnóstica, Ribeiro e Ribeiro (1990, p.342) referem que esta tem como principal objetivo fazer uma análise dos conhecimentos e das aptidões do aluno, num determinado momento, para que se possam iniciar novas aprendizagens.

Esta avaliação é por norma efetuada no início do ano letivo para que o professor possa descobrir e verificar os conhecimentos que os alunos já têm adquiridos, quais precisam ser aprofundados, mas também pode ser realizada no início de unidade de aprendizagem nova, “devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 6 de julho, artigo 24.º).

No entanto, ainda para Ribeiro e Ribeiro (1990), quando se faz referência a este tipo de avaliação, esta é sempre associada “a aprendizagens novas que vão ter lugar e não a momentos temporais determinados” (p. 342), ou seja, deve ser contrariada a ideia

de não ser apenas realizada no início do ano, mas sempre que necessário, sempre que surgirem novas aprendizagens.

No que diz respeito à avaliação formativa, para o Ministério da Educação (2002, p.39), esta não deve ser expressa com o uso de uma nota mas sim através de apreciações e de comentários. A avaliação formativa é desta forma uma “avaliação em que a preocupação central reside em colher dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem” (p.38).

Para Perrenoud (1999), “é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver”, é toda aquela avaliação “que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (p. 103).

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), esta avaliação “acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam” (p. 348).

A avaliação formativa assume um caráter contínuo e sistemático, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adaptados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas, obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, no sentido de um ajustamento dos processos e estratégias (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 6 de julho, artigo 24.º).

Já a avaliação sumativa é a que se refere aos conhecimentos que os alunos adquiriram num determinado período de tempo, “são instrumentos que são concebidos e aplicados em momentos correspondentes ao final de cada período” (Leite & Fernandes, 2002, p.21).

Para o Ministério da Educação (2002), este tipo de avaliação é aquele que “pretende representar um sumário, uma apreciação “concentrada”, de resultados obtidos numa situação educativa” (p.38), ou seja, este tipo de avaliação é aquele que, sumariamente, se refere aos conhecimentos adquiridos pelos alunos num determinado espaço de tempo.

No Decreto-Lei n.º 139/2012, de 6 de julho, artigo 24.º, a avaliação sumativa é referida como aquela que se traduz na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos.

Já no Despacho Normativo n.º 24-A/2012, no artigo 12.º, referente aos efeitos da avaliação sumativa, é referido que esta avaliação permite tomar decisões relativas à:

- a) Classificação em cada uma das disciplinas e áreas disciplinares; b) Transição no final de cada ano, sem prejuízo do disposto no n.º 2 do presente artigo; c)

Aprovação no final de cada ciclo; d) Renovação de matrícula; e) Conclusão do ensino básico.

Sendo assim, Ribeiro e Ribeiro (1990) resumem a avaliação sumativa dizendo que esta “procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado” (p.359).

Em suma, a avaliação define-se como sendo válida (ela tem de avaliar o que queremos medir), justa (os alunos devem ter oportunidades iguais), formativa (deve ser usada como modo de as crianças perceberem a sua evolução e perceberem onde erraram), deve contribuir para o desenvolvimento (esta deve fornecer aos alunos um *feedback* contínuo), deve ser remediativa (se algo correr mal o aluno deve ter outra oportunidade para melhorar), exigente (a avaliação não deve ser facilitadora deve promover um alto nível de exigência), e por último eficiente (pode haver sistemas de avaliação brilhantes no papel mas que na prática não resultam tão bem), (Brown, Race e Smith, 2000).

Em relação aos dispositivos de avaliação que irei apresentar, fiz a sua avaliação baseando-me na escala de Likert, adaptando-a (quadro 7). Segundo Tuckman (2002), esta escala apresenta “(...) cinco níveis, em que cada um desses diferentes níveis é considerado de igual amplitude (...) usa-se para registar o grau de concordância ou discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor” (p.279).

Quadro 7 – Escala de Likert (adaptado)

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

A avaliação deve ser uma prática que o professor deve aplicar diariamente pois é a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar, “os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens” (Estanqueiro, 2010, p.83).

3.3. Dispositivos de avaliação da Educação Pré-Escolar

3.3.1. Dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática

3.3.1.1. Contextualização

Este dispositivo de avaliação corresponde a uma proposta de trabalho que foi realizada fora dos horários de estágio e corresponde à Área Curricular Disciplinar de Expressão e Comunicação, do Domínio da Matemática, com uma duração de 20 minutos.

Foi realizada no grupo dos 4 anos, grupo B, sendo que dos 28 alunos apenas 25 realizaram a atividade visto que os restantes 3 alunos faltaram no dia em questão.

A proposta de trabalho teve, essencialmente, o intuito de aferir a noção de lateralidade dos alunos e também verificar se identificam os algarismos (anexo 1).

3.3.1.2. Parâmetros e critérios de avaliação

No quadro 8 estão presentes os parâmetros e critérios de avaliação do dispositivo do Domínio da Matemática.

Quadro 8 – Parâmetros e critérios de avaliação do dispositivo do Domínio da Matemática

Parâmetros	Critérios		Cotações
Noção de lateralidade	1. Distingue corretamente a direita da esquerda;	1,6	5
	2. Identifica corretamente os 5 elementos da direita;	1,7	
	3. Identifica corretamente os 5 elementos da esquerda;	1,7	
	4. Resposta incorreta	0	
	5. Descontar por cada elemento não circundado;	- 0,08	
Identificação os algarismos	1. Identifica corretamente os 4 algarismos;	3	3
	2. Identifica corretamente 3 dos algarismos;	2,25	
	3. Identifica corretamente 2 dos algarismos;	1,5	
	4. Identifica corretamente 1 dos algarismos;	0,75	
	5. Resposta incorreta;	0	
Motricidade fina	1. Pinta dentro dos limites da imagem;	2	2
	2. Não pinta dentro dos limites da imagem;	1	
Total			10

3.3.1.2.1. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para a avaliação desta proposta de trabalho defini três parâmetros: a noção de lateralidade, a identificação dos algarismos e a motricidade fina.

No primeiro parâmetro – noção de lateralidade, pretendia perceber a noção de lateralidade dos alunos, sendo que defini como critérios o facto de os alunos distinguirem corretamente a direita da esquerda (utilizando as cores que lhes são solicitadas), se identificam todos os algarismos dispostos de ambos os lados da linha (rodeando-os com a cor correspondente) e, no caso de haver elementos não circundados, são descontadas oito centésimas por cada um (0,08).

Quanto ao segundo parâmetro – identificação dos algarismos, pretendia perceber se num conjunto de imagens, os alunos reconheceriam os algarismos através da pintura dos mesmos. Como critério está o facto de os alunos pintarem ou não todos os algarismos corretamente. Por último, no terceiro parâmetro – motricidade fina, pretendo perceber o desenvolvimento da motricidade fina dos alunos, definindo como critérios se estes são ou não capazes de pintar dentro dos limites da imagem.

3.3.1.3. Grelha de avaliação

No quadro 9 está presente a grelha de avaliação do dispositivo referente ao Domínio da Matemática.

Quadro 9 – Grelha de avaliação do dispositivo do Domínio da Matemática

Parâmetros	<u>Noção de lateralidade</u>					<u>Identificação dos algarismos</u>					<u>Motricidade fina</u>		Cotações	Cotações
Critérios	Distingue corretamente a direita da esquerda	Identifica corretamente os 5 elementos da direita	Identifica corretamente os 5 elementos da esquerda	Resposta incorreta	Descontar 0,08 por cada elemento não circundado	Identifica corretamente os 4 algarismos	Identifica corretamente 3 dos algarismos	Identifica corretamente 2 dos algarismos	Identifica corretamente 1 dos algarismos	Resposta incorreta	Pinta dentro dos limites da imagem	Pinta fora dos limites da imagem		
N.º de alunos														
1	X	X	X		- (4x0,08)	X						X	8,68	Bom
2	X	X	X		- (4x0,08)	X					X		9,68	Muito bom
3				X		X						X	4	Insuficiente
4				X		X						X	4	Insuficiente
5	X	X	X		- (4x0,08)	X					X		8,69	Bom
6	X	X	X					X				X	7,5	Bom
7				X		X					X		5	Suficiente
8	X	X	X			X						X	9	Muito bom
9	X	X	X		- (4x0,08)	X						X	8,68	Bom
10	X	X	X		- (4x0,08)	X					X		9,68	Muito bom
11	X	X	X		- (4x0,08)	X					X		9,68	Muito bom
12				X		X					X		5	Suficiente
13	X	X	X		- (4x0,08)	X					X		9,68	Muito bom
14	X	X	X		- (4x0,08)	X						X	8,68	Bom
15	X	X	X		- (4x0,08)	X					X		9,68	Muito bom
16				X			X					X	3,25	Insuficiente
17	X	X	X		- (4x0,08)	X					X		9,68	Muito bom
18				X		X						X	4	Insuficiente
19				X		X					X		5	Suficiente
20	X	X	X		- (4x0,08)	X						X	8,68	Bom
21	X	X	X		- (4x0,08)	X					X		9,68	Muito bom
22	X	X	X		- (4x0,08)	X					X		9,68	Muito bom
23	X	X	X		- (4x0,08)	X							8,68	Bom
24	X	X	X		- (4x0,08)	X					X		9,68	Muito bom
25	X	X	X		- (4x0,08)	X						X	8,68	Bom

3.3.1.3.1. Descrição da grelha de avaliação

Fazendo a observação da grelha de avaliação consigo verificar que, quanto ao primeiro parâmetro, apenas sete dos vinte e cinco alunos responderam de forma incorreta, enquanto os restantes obtiveram a classificação de 4,68 valores num total de 5. Os resultados deste parâmetro traduzem-se numa média aritmética de 3 valores.

No que diz respeito ao segundo parâmetro, apenas dois dos alunos não obtiveram classificação máxima, ao contrário de todos os restantes. A média aritmética deste parâmetro corresponde a 2,91 valores de um total de 3.

Quanto ao último parâmetro, apenas onze dos alunos não atingiram a classificação máxima, traduzindo-se numa média aritmética de 1,48 valores.

De uma forma global, apenas quatro dos alunos não atingiram os objetivos pretendidos para esta atividade. A média aritmética verificada foi de 7,79 valores, ou seja, uma classificação de Bom.

3.3.1.4. Resultados e gráfico

Na figura 27 está presente o gráfico representativo dos resultados obtidos no dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática.

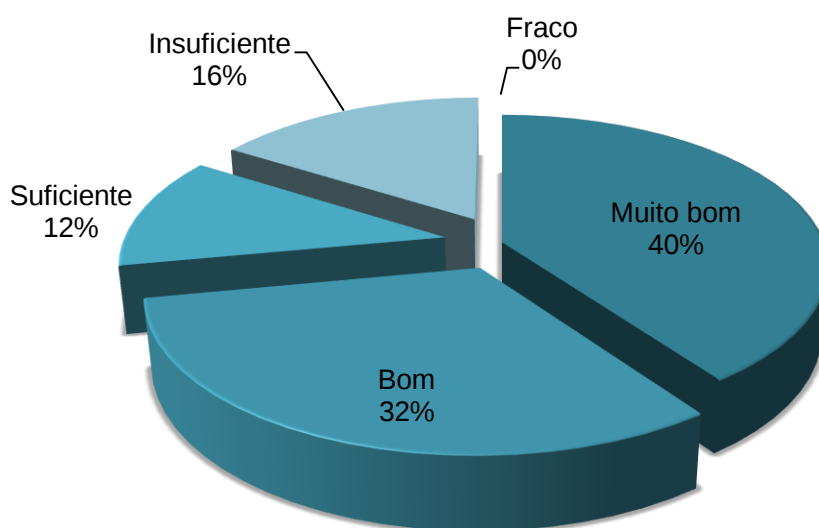


Figura 27 – Gráfico de avaliação do dispositivo do Domínio da Matemática

3.3.1.4.1. Descrição do gráfico

Fazendo a análise deste gráfico, verifica-se que a maior percentagem de alunos com a classificação de Muito Bom é de 40%, o que corresponde à avaliação de 10 dos 25 alunos que realizaram a atividade.

No geral, verifica-se que apenas 16% dos alunos não obtiveram uma classificação positiva, ou seja, apenas 4 alunos, tiveram Insuficiente.

No que diz respeito às outras classificações, 12% dos alunos tiveram Suficiente (3 alunos), 32% obtiveram Bom (8 alunos) e nenhum adquiriu a classificação negativa de Fraco.

3.3.2. Dispositivo de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.3.2.1. Contextualização

Este dispositivo de avaliação corresponde a uma proposta de trabalho que foi realizada fora dos horários de estágio e corresponde à Área Curricular Disciplinar de Expressão e Comunicação, ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mas que contém conteúdos da Área Curricular Disciplinar de Conhecimento do Mundo, com uma duração de 20 minutos.

Foi realizada no grupo dos 5 anos, grupo B sendo que dos 28 alunos apenas 23 realizaram a atividade visto que os restantes 5 alunos faltaram no dia em questão.

A proposta de trabalho teve o propósito de avaliar se os alunos conhecem bem os cuidados e hábitos a ter quando vão para a praia e, essencialmente, verificar se compreendem o que leem, o que lhes é pedido (anexo 2).

3.3.2.2. Parâmetros e critérios de avaliação

No quadro 10 estão presentes os parâmetros e critérios de avaliação do dispositivo do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 10 – Parâmetros e critérios de avaliação do dispositivo do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	Critérios		Cotações
Identificação das ações a desenvolver e cuidados a ter na praia	1. Associa corretamente as 3 frases à imagem;	6	6
	2. Associa corretamente 2 frases à imagem;	4	
	3. Associa corretamente 1 frase à imagem;	3	
	4. Resposta incorreta	0	
Motricidade fina	1. Pinta corretamente os 5 objetos;	4	4
	2. Pinta corretamente 4 objetos;	3,2	
	3. Pinta corretamente 3 objetos;	2,4	
	4. Pinta corretamente 2 objetos;	1,6	
	5. Pinta corretamente 1 objeto;	0,8	
	6. Resposta incorreta	0	
	7. Descontar por cada objeto não solicitado	- 0,08	
Total			10

3.3.2.2.1. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para a avaliação desta proposta de trabalho defini dois parâmetros: a identificação das ações a desenvolver e cuidados a ter na praia, assim como a motricidade fina.

No que diz respeito ao primeiro parâmetro – a identificação das ações a desenvolver e cuidados a ter na praia, pretendia apurar os conhecimentos dos alunos sobre os cuidados necessários na praia, em que os critérios correspondem ao facto de as crianças conseguirem ou não associar corretamente as ações ou cuidados corretos a ter na praia.

Quanto ao segundo parâmetro – motricidade fina, pretendia que os alunos fossem capazes de pintar corretamente os objetos solicitados, fazendo-o dentro dos limites da imagem. Como critérios de avaliação defini o número de objetos que pintam corretamente, dando importância a todos os objetos pintados mas não solicitados, descontando assim oito centésimas por cada um (0,08).

3.3.2.3. Grelha de avaliação

No quadro 11 está presente a grelha de avaliação do dispositivo referente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 11 – Grelha de avaliação do dispositivo do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros		<u>Identificação das ações a desenvolver e cuidados a ter na praia</u>				<u>Motricidade fina</u>							Cotações	Cotações
Critérios	N.º de alunos	Associa corretamente 3 frases à imagem	Associa corretamente 2 frases à imagem	Associa corretamente 1 frase à imagem	Resposta incorreta	Pinta corretamente os 5 objetos	Pinta corretamente 4 objetos	Pinta corretamente 3 objetos	Pinta corretamente 2 objetos	Pinta corretamente 1 objeto	Resposta incorreta	Descontar 0,08 por cada objeto não solicitado		
1		X				X							10	Muito bom
2		X				X						- (2x0,08)	9,04	Muito bom
3		X				X							10	Muito bom
4		X				X							10	Muito bom
5		X					X					- (1x0,08)	9,12	Muito bom
6		X				X							10	Muito bom
7		X				X							10	Muito bom
8		X				X							10	Muito bom
9		X				X							10	Muito bom
10		X				X							10	Muito bom
11		X				X							10	Muito bom
12		X					X					- (1x0,08)	9,12	Muito bom
13		X				X							10	Muito bom
14		X				X						- (1x0,08)	9,2	Muito bom
15		X				X							10	Muito bom
16		X				X							10	Muito bom
17		X				X							10	Muito bom
18		X					X					- (5x0,08)	8,8	Bom
19		X				X						- (1x0,08)	9,92	Muito bom
20		X				X							10	Muito bom
21		X					X						9,2	Muito bom
22		X				X							10	Muito bom
23		X				X							10	Muito bom

3.3.2.3.1. Descrição da grelha de avaliação

Através da observação da grelha de avaliação verifica-se que, quanto ao primeiro parâmetro, todos os alunos atingiram os objetivos pretendidos com classificação máxima. Os resultados deste parâmetro traduzem-se numa média aritmética de 6 valores.

No segundo parâmetro, dezasseis dos alunos obtiveram classificação máxima. A média aritmética deste parâmetro corresponde a 3,82 valores de um total de 4.

De uma forma geral, apenas um dos alunos não atingiu a classificação de Muito Bom. A média aritmética verificada foi de 9,76 valores, ou seja, uma classificação de Muito Bom.

3.3.2.4. Resultados e gráfico

Na figura 28 está presente o gráfico representativo dos resultados obtidos no dispositivo de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

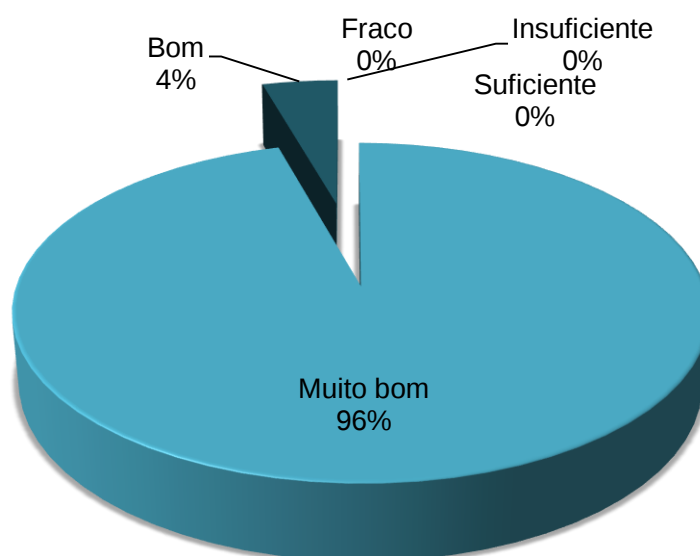


Figura 28 – Gráfico de avaliação do dispositivo do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.3.2.4.1. Descrição do gráfico

Analisando o gráfico verifica-se que as classificações obtidas pelos alunos foram bastante positivas, sendo que 96% dos alunos tiveram Muito Bom (22 alunos) e apenas um teve a classificação de Bom (4%)

Nesta avaliação em particular, nenhum dos alunos obteve a classificação de Fraco, Insuficiente ou Suficiente, ou seja, as classificações foram todas positivas.

3.4. Dispositivos de avaliação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.4.1. Dispositivo de avaliação da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio

3.4.1.1. Contextualização

Este dispositivo de avaliação corresponde a uma ficha formativa que foi realizada durante a manhã do dia 7 de dezembro de 2012, à Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio. Foi realizada no 3.º ano A e a todos os 28 alunos, com uma duração de 20 minutos.

A ficha formativa teve o propósito de rever os conhecimentos que detinham sobre o tema – a árvore genealógica (anexo 3).

De forma a aplicar o dispositivo de avaliação referido introduzi o tema da família com uma história e de seguida explorei o tema.

3.4.1.2. Parâmetros e critérios de avaliação

No quadro 12 estão presentes os parâmetros e critérios de avaliação do dispositivo da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio.

Quadro 12 – Parâmetros e critérios de avaliação do dispositivo da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio

Parâmetros	Critérios		Cotações
Identificação da árvore genealógica	Identifica as 10 palavras corretamente;	5	5
	Identifica 9 palavras corretamente;	4,5	
	Identifica 8 ou 7 palavras corretamente;	4	
	Identifica 6 ou 5 palavras corretamente;	3,5	
	Identifica 4 ou 3 palavras corretamente;	2,5	
	Identifica 2 ou 1 palavra corretamente;	1	
	Resposta incorreta	0	
	Descontar por cada erro ortográfico.	- 0,08	
Aplicação de palavras de graus de parentesco num texto dado	Aplica os 12 graus de parentesco corretamente;	5	5
	Aplica 11 graus de parentesco corretamente;	4,5	
	Aplica 10 ou 9 graus de parentesco corretamente;	4	
	Aplica 8 ou 7 graus de parentesco corretamente;	3,5	

	Aplica 6 ou 5 graus de parentesco corretamente;	3	
	Aplica 4 ou 3 graus de parentesco corretamente;	2,5	
	Aplica 2 ou 1 grau de parentesco corretamente;	1	
	Resposta incorreta;	0	
	Descontar por cada erro ortográfico.	- 0,08	
Total			10

3.4.1.2.1. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para a avaliação desta ficha de trabalho defini dois parâmetros: o primeiro corresponde ao completar de um texto através da análise de uma árvore genealógica fornecida, o segundo parâmetro também está associado ao completar de um texto mas neste caso é dada ao aluno uma caixa com palavras corretas e outras erradas. Em ambos os parâmetros é contabilizado o número de palavras corretas que o aluno escreve.

No primeiro parâmetro – identificação da árvore genealógica, pretendia que o aluno fosse capaz de analisar a árvore genealógica, escrevendo o grau de parentesco/nome próprio necessário para completar corretamente a frase. Como critérios para este parâmetro defini o número de palavras corretas que o aluno identifica.

No caso do segundo parâmetro – aplicação de palavras de graus de parentesco num texto dado, pretendo que os alunos façam a correta aplicação dos graus de parentesco, definindo como critério a quantidade de graus aplicados corretamente de forma a obter afirmações corretas.

Em ambos os casos são contabilizados os erros ortográficos, descontando assim oito centésimas por cada um (0,08).

3.4.1.3. Grelha de avaliação

No quadro 13 está presente a grelha de avaliação do dispositivo da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio.

Quadro 13 – Grelha de avaliação do dispositivo da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio

Parâmetros		Identificação da árvore genealógica							Aplicação de palavras de graus de parentesco num texto dado									Cotação	Cotação
Critérios	Identifica as 10 palavras corretamente	Identifica 9 palavras corretamente	Identifica 8 ou 7 palavras corretamente	Identifica 6 ou 5 palavras corretamente	Identifica 4 ou 3 palavras corretamente	Identifica 2 ou 1 palavra corretamente	Resposta incorreta	Descontar 0,08 por cada erro ortográfico	Aplica os 12 graus de parentesco corretamente	Aplica 11 graus de parentesco corretamente	Aplica 10 ou 9 graus de parentesco corretamente	Aplica 8 ou 7 graus de parentesco corretamente	Aplica 6 ou 5 graus de parentesco corretamente	Aplica 4 ou 3 graus de parentesco corretamente	Aplica 2 ou 1 grau de parentesco corretamente	Reposta incorreta	Descontar 0,08 por cada erro ortográfico		
N.º de alunos																			
1	X							- (1x0,08)			X							9,92	Bom
2	X							- (1x0,08)	X									9,92	Muito Bom
3	X										X						- (2x0,08)	8,84	Bom
4	X								X									10	Muito Bom
5	X								X									10	Muito Bom
6					X								X					5,5	Suficiente
7	X							- (1x0,08)	X									9,92	Muito Bom
8	X								X								- (2x0,08)	9,84	Muito Bom
9	X								X									10	Muito Bom
10	X								X									10	Muito Bom
11	X								X									10	Muito Bom
12		X						- (1x0,08)	X									9,42	Muito Bom
13	X								X									10	Muito Bom
14	X								X									10	Muito Bom
15	X								X									10	Muito Bom
16	X								X									10	Muito Bom
17	X								X									10	Muito Bom
18	X								X									10	Muito Bom
19				X				- (1x0,08)				X					- (1x0,08)	6,94	Suficiente
20	X								X									10	Muito Bom
21	X							- (5x0,08)	X									9,6	Muito Bom
22	X								X									10	Muito Bom
23	X								X									10	Muito Bom
24	X								X									10	Muito Bom
25	X									X								9,5	Muito Bom
26		X						- (1x0,08)		X								8,92	Bom
27	X								X									10	Muito Bom
28	X							- (1x0,08)		X								9,42	Muito Bom

3.4.1.3.1. Descrição da grelha de avaliação

Com a observação da grelha de avaliação verifica-se que, quanto ao primeiro parâmetro, a maioria dos alunos respondeu corretamente ao que era pretendido. Neste dispositivo foram contabilizados os erros ortográficos. Quanto a este critério, apenas oito dos alunos sofreram penalização. Os resultados deste parâmetro traduzem-se numa média aritmética de 4,79 valores de um total de 5.

No segundo parâmetro, vinte dos alunos obtiveram classificação máxima e a apenas três deram erros ortográficos. A média aritmética desde parâmetro corresponde a 4,73 valores de um total de 5.

No geral, apenas um aluno obteve a classificação de Suficiente, três de Bom, enquanto os restantes atingiram a classificação máxima de Muito Bom. A média aritmética verificada foi de 9,56 valores, ou seja, uma classificação de Muito Bom.

3.4.1.4. Resultados e gráfico

Na figura 29 está presente o gráfico representativo dos resultados obtidos no dispositivo de avaliação da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio.

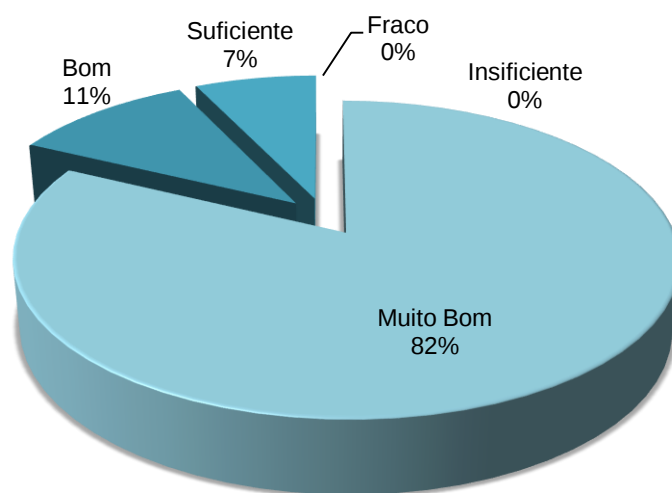


Figura 29 – Gráfico de avaliação do dispositivo da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio

3.4.1.4.1. Descrição do gráfico

Fazendo a análise do gráfico correspondente à avaliação dos alunos a Estudo do Meio verifica-se que uma grande percentagem dos alunos, nomeadamente 85% destes, obteve a classificação de Muito Bom (23 alunos), 3 dos 28 alunos alcançaram a classificação de Bom (11%), e apenas 2 alunos a classificação de Suficiente (7%).

Nesta avaliação em particular nenhum dos alunos obteve a classificação de Insuficiente ou Fraco, verificando-se que as classificações foram todas positivas.

3.4.2. Dispositivo de avaliação da Área Curricular Disciplinar de Português

3.4.2.1. Contextualização

Este dispositivo de avaliação corresponde a uma ficha formativa que foi realizada durante a manhã de aula programada do dia 5 de novembro de 2012 à Área Curricular Disciplinar de Português, com uma duração de 20 minutos.

Foi realizada no 4.º ano A, sendo que dos 26 alunos, apenas 23 realizaram a atividade visto que os restantes 3 alunos faltaram no dia em questão.

A ficha formativa teve o propósito de avaliar se os alunos tinham compreendido os conceitos que lhes tinha transmitido e se seriam capazes de os aplicar consoante o que lhes era proposto (anexo 4).

3.4.2.2. Parâmetros e critérios de avaliação

No quadro 14 estão presentes os parâmetros e critérios de avaliação do dispositivo da Área Curricular Disciplinar de Português.

Quadro 14 – Parâmetros e critérios de avaliação do dispositivo da Área Curricular Disciplinar de Português

Parâmetros	Critérios		Cotações
Aplicação do significado dos verbos, usando prefixos	Aplica os 6 significados corretamente;	3	3
	Aplica 5 significados corretamente;	2,4	
	Aplica 4 significados corretamente;	1,8	
	Aplica 3 significados corretamente;	1,2	
	Aplica 2 significados corretamente;	0,8	
	Aplica 1 significado corretamente;	0,4	
	Resposta incorreta	0	
	Descontar por cada erro ortográfico.	- 0,08	
	Forma as 5 palavras corretamente;	3	

Formação palavras derivadas por parassíntese	Forma 4 palavras corretamente;	2,5	3
	Forma 3 palavras corretamente;	2	
	Forma 2 palavras corretamente;	1,5	
	Forma 1 palavra corretamente;	1	
	Resposta incorreta;	0	
	Descontar por cada erro ortográfico;	- 0,08	
	Descontar se não formou palavra.	- 0,08	
Identificação da forma base de palavras derivadas	Indica as 9 formas base corretamente;	4	4
	Indica 8 ou 7 formas base corretamente;	3,5	
	Indica 6 ou 5 formas base corretamente;	3	
	Indica 4 ou 3 formas base corretamente;	2,5	
	Indica 2 ou 1 forma base corretamente;	1,5	
	Resposta incorreta;	0	
	Descontar por cada erro ortográfico.	- 0,08	
Total			10

3.4.2.2.1. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para a avaliação deste dispositivo estabeleci 3 parâmetros distintos: a aplicação do significado dos verbos, usando prefixos, a formação de palavras derivadas por parassíntese e, por último, a indicação da forma base de palavras derivadas.

No primeiro parâmetro – aplicação do significado dos verbos com o uso de prefixos, correspondente à pergunta 1 do dispositivo, pretendia que o aluno que construísse o contrário da palavra dada recorrendo ao acrescento de um prefixo. Os critérios deste parâmetro abrangem o número de contrários corretos e também o número de erros ortográficos que este dá, descontando assim 0,08 centésimas por cada um.

O segundo parâmetro – formação de palavras derivadas por parassíntese, associado à pergunta 2, corresponde a um exercício de formação de palavras por parassíntese, em que é dado ao aluno um exemplo e, seguindo a regra, pretendia que este fizesse o mesmo nas palavras que lhe são dadas (exemplo: -en/-em + adjetivo + -ecer = verbo, logo, -en + fraco + -ecer = enfraquecer).

Nos critérios para este parâmetro de avaliação é contabilizado se o aluno consegue formar o verbo da palavra que lhe é solicitada, são contabilizados os erros ortográficos, descontando 0,08 centésimas, e também se o aluno forma ou não a palavra (caso isso não se verifique são descontadas 0,08 centésimas por cada palavra formada incorretamente (este critério é utilizado nos casos em que o aluno escreveu, por exemplo, para a palavra velho, en+velho+ecer)).

Por fim, no último parâmetro – indicação da forma base de palavras derivadas, correspondente à pergunta 3, pretendia que os alunos identificassem a forma base das palavras dadas. Como critério é contabilizado o número de formas base que o aluno indica corretamente. Nesta pergunta, tal como em todas as outras, são contabilizados os erros ortográficos dos alunos e desse modo são descontadas 0,08 centésimas por cada um.

3.4.2.3. Grelha de avaliação

No quadro 15 está presente a grelha de avaliação do dispositivo referente à Área Curricular Disciplinar de Português.

Quadro 15 – Grelha de avaliação do dispositivo da Área Curricular Disciplinar de Português

Parâmetros	Aplicação do significado dos verbos, usando prefixos								Formação de palavras derivadas por parassíntese								Indicação da forma de base de palavras derivadas								Cotação	Cotação
Critérios	Aplica os 6 significados corretamente	Aplica 5 significados corretamente	Aplica 4 significados corretamente	Aplica 3 significados corretamente	Aplica 2 significados corretamente	Aplica 1 significado corretamente	Resposta incorreta	Descontar 0,08 por cada erro ortográfico	Forma as 5 palavras corretamente	Forma 4 palavras corretamente	Forma 3 palavras corretamente	Forma 2 palavras corretamente	Forma 1 palavra corretamente	Resposta incorreta	Descontar 0,08 por cada erro ortográfico	Descontar 0,08 se não formou palavra	Indica as 9 formas base corretamente	Indica 8 ou 7 formas base corretamente	Indica 6 ou 5 formas base corretamente	Indica 4 ou 3 formas base corretamente	Indica 2 ou 1 formas base corretamente	Resposta incorreta	Descontar 0,08 por cada erro ortográfico			
N.º de alunos																										
1	X								X						- (1x0.08)			X					- (1x0.08)	9,34	Muito Bom	
2	X							- (1x0.08)		X					- (3x0.08)					X			- (2x0.08)	7,52	Bom	
3	X							- (1x0.08)	X						- (1x0.08)			X					- (1x0.08)	9,26	Muito Bom	
4	X							- (2x0.08)	X						- (1x0.08)	- (5x0.08)			X						8,36	Bom
5	X							- (2x0.08)	X						- (3x0.08)				X						8,6	Bom
6			X					- (2x0.08)	X							- (5x0.08)						X			4,24	Insuficiente
7			X								X								X				- (1x0.08)	6,72	Suficiente	
8				X					X						- (1x0.08)						X		- (1x0.08)	5,54	Suficiente	
9		X							X						- (1x0.08)				X					8,32	Bom	
10		X						- (1x0.08)	X						- (1x0.08)							X		6,24	Suficiente	
11		X							X						- (1x0.08)		X							9,32	Muito Bom	
12	X							- (1x0.08)	X									X						9,42	Muito Bom	
13	X													X								X		3	Insuficiente	
14		X							X							- (5x0.08)			X					8	Bom	
15	X							- (2x0.08)	X									X						9,34	Muito Bom	
16	X							- (2x0.08)						X								X		2,84	Fraco	
17	X							- (4x0.08)	X						- (2x0.08)					X			- (2x0.08)	7,86	Bom	
18		X						- (2x0.08)	X						- (1x0.08)				X				- (1x0.08)	8,08	Bom	
19	X							- (1x0.08)	X						- (1x0.08)				X					8,84	Bom	
20			X											X						X			- (1x0.08)	4,22	Insuficiente	
21	X								X						- (1x0.08)			X						9,42	Muito Bom	
22			X					- (1x0.08)	X						- (1x0.08)						X		- (1x0.08)	6,06	Suficiente	
23	X							- (1x0.08)	X						- (1x0.08)			X					- (1x0.08)	9,26	Muito Bom	

3.4.2.3.1. Descrição da grelha de avaliação

Observando a grelha de avaliação, no primeiro parâmetro verifica-se que a maioria dos alunos respondeu corretamente ao que era pretendido. Neste dispositivo foram contabilizados os erros ortográficos em todos os parâmetros. Quanto a este critério, catorze dos alunos sofreram penalização.

No segundo parâmetro, dezoito dos alunos responderam corretamente sendo que catorze sofreram penalização por erros ortográficos, e três deram resposta incorreta.

De uma forma geral, as classificações obtidas nesta atividade foram variadas. Apenas quatro dos alunos obtiveram classificação negativa e, quanto aos restantes, quatro obtiveram classificação de Suficiente, oito de Bom e sete de Muito Bom. A média aritmética verificada foi de 7,38 valores, ou seja, uma classificação de Bom.

3.4.2.4. Resultados e gráfico

Na figura 30 está presente o gráfico representativo dos resultados obtidos no dispositivo de avaliação da Área Curricular Disciplinar de Português.

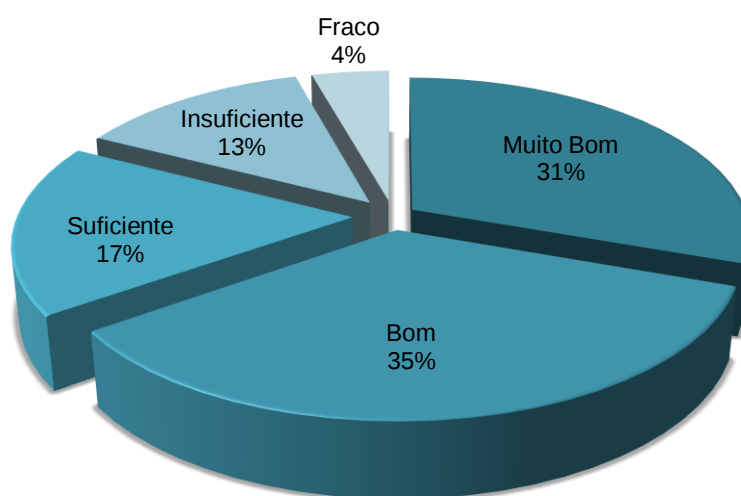


Figura 30 – Gráfico de avaliação do dispositivo da Área Curricular Disciplinar de Português

3.4.2.4.1. Descrição do gráfico

Através do gráfico podemos ver que as avaliações dos alunos estão distribuídas por todas as classificações.

A grande maioria dos 23 alunos alcançou a classificação de Muito Bom e de Bom, respectivamente 31% (7 alunos) e 35% (8 alunos). Ainda com uma classificação positiva, de Suficiente, encontram-se 17% dos 28 alunos, ou seja, apenas 4 alunos.

Por sua vez, com uma classificação negativa de Insuficiente encontram-se 3 alunos (13%) e apenas um obteve classificação de Fraco (4%).

Reflexão Final

Esta parte corresponde à última deste Relatório de Estágio Profissional.

Aqui faço uma reflexão geral da elaboração do relatório e algumas considerações finais sobre a Prática Profissional e a sua importância, e os aspetos que considero mais relevantes.

De seguida, refiro as limitações sentidas durante a elaboração deste relatório e as novas pesquisas que pretendo realizar num futuro próximo.

1. Considerações finais

Este relatório compreende a realização da Prática Profissional I, II e III e é aqui feito o balanço destes três semestres, fazendo a reflexão do que até aqui foi relatado.

A Prática Profissional é uma realidade da ESEJD, uma mais-valia para nós estagiárias e é um dos principais pontos da nossa formação. A vertente teórica da nossa formação não pode ser colocada de parte. De que nos serve saber a teoria se não a aplicarmos?

Segundo Machado (1999, citado por Severino, 2007), a Prática Profissional, ou seja, o estágio, representa para muitos formandos “(...) um primeiro contacto com a realidade da profissão, pelo que as mesmas são fundamentais não só pelo contacto com a realidade, mas também porque permitem ultrapassar as angústias e ansiedades iniciais, face à profissão” (p. 73).

Todos os dias de estágio me proporcionaram situações novas e aprendizagens. Tal como Jensen (2002, p.34) afirma “os seres humanos sobrevivem por milhares de anos por experimentarem situações novas”, desenvolvendo o cérebro “esperto e adaptável” que permite uma compreensão e intervenção de maior qualidade.

O estágio que realizei no Mestrado permitiu ter contacto com diferentes realidades escolares, distintas turmas, diversos professores, que permitiram criar a minha identidade enquanto futura docente. Também a perspetiva reflexiva desta Prática Profissional, ao encargo do grupo de professoras supervisoras da prática, foi um aspeto fulcral para que desenvolvesse as minhas competências. Para Rangel (1988), o supervisor é “(...) aquele que acompanha, assiste, coordena, controla, avalia, atualiza tudo o que diz respeito ao ensino e à aprendizagem” (p.13). Como formandos devemos desenvolver através de uma atividade de permanente reflexão sobre as práticas, mecanismos de ajustamento e regulação do trabalho desenvolvido, para mais tarde e como defende Charlier (2001), “o professor aperfeiçoa sua prática profissional ao exercê-la” (p.99).

Fazendo um balanço do período de estágio na Educação Pré-Escolar, saliento o grupo das educadoras, que me permitiu verificar diferentes métodos de trabalho e relações pedagógicas. Em relação às crianças, é notável a rápida evolução das suas personalidades e destrezas entre as três faixas etárias. Talvez por ter sido a primeira turma com que estagiei, permanece até hoje um carinho muito especial por todas as crianças dos 3 anos do grupo B.

Sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico evidencio quatro aspetos: o 1.º ano foi uma experiência diferente e reveladora, pois realizei o estágio sozinha; no 2.º ano saliento a relação que estabeleci com a professora pois foi bastante positiva e permitiu que eu exigisse mais de mim; no 3.º ano (estive com esta turma no 2.º ano), achei importante a evolução que os alunos demonstraram num período de poucos meses; por fim, no 4.º ano, foi relevante ter estagiado com uma professora no seu primeiro ano de serviço: permitiu-me um contacto mais próximo com eventuais dificuldades e desafios que surgirão no futuro próximo.

Durante toda a minha prática profissional, tentei construir uma boa relação com os alunos e aproveitar ao máximo os modelos observados e a experiência que tive com todas as educadoras e professoras, aprendendo com elas e com as relações que estabeleciam com os alunos. Para Morgado (1997), “a capacidade de gerir de forma diferenciada as relações pedagógicas que estabelecemos parece-nos constituir um instrumento privilegiado de promover percursos educativos de sucesso para todos os alunos” (pp.18-19).

Enquanto docente, é importante perceber o impacto que a relação pedagógica tem na aprendizagem do aluno. O aluno sentirá um ambiente mais favorável ao seu sucesso se encontrar no professor confiança e uma expectativa positiva face aos seus esforços de aprendizagem (Morgado, 1997, p.38).

Durante todo o meu estágio, em jogos, trabalhos de grupo ou situações rotineiras, tentei transmitir e desenvolver nos alunos valores, atitudes, pensando no cidadão do futuro. Para Morgado (1997), “o desenvolvimento de hábitos de cooperação e entreajuda assume especial significado se considerarmos o impacto da escola na formação dos valores” (p.40).

A formação e o aperfeiçoamento profissional devem ser contínuos! A formação inicial é uma etapa de formação profissional e não termina no momento de profissionalização. A prática profissional contribuiu significativamente para a pessoa que sou hoje, para o profissional que pretendo ser. Levo de todos e de cada um certas competências e saberes que pretendo por em prática e que constituem a minha identidade enquanto pessoa e docente.

2. Limitações

As principais limitações que senti na elaboração deste relatório foram maioritariamente, pessoais.

Quanto a fatores externos, a principal limitação considero ter estado relacionada com a Biblioteca da ESEJD. Deparei-me, muitas vezes, com a dificuldade em encontrar livros que me permitissem fundamentar assuntos específicos, ou mesmo em consultar os livros que pretendia.

Outra limitação foi encontrar um espaço confortável e sossegado para que pudesse realizar o meu relatório na ESE. Teria sido importante ter um local de trabalho perto da Biblioteca para que, a qualquer instante, conseguisse consultar um livro sobre determinado tema que estivesse a trabalhar, e não ter de esperar pelo dia seguinte ou por uma outra oportunidade para o fazer.

Por fim, teria sido uma mais-valia ter a Disciplina de Área de Projeto até ao último semestre e possivelmente com uma maior carga horária.

Esta Unidade Curricular é bastante importante para a elaboração do relatório e, apesar de todos os esforços do professor doutor responsável pela mesma, permanecem sempre dúvidas e questões apesar da total disponibilidade e apoio que o professor sempre demonstrou.

3. Novas pesquisas

Principalmente enquanto futura docente, reconheço a importância de me manter em constante formação.

A sociedade como a conhecemos está em evolução e mudança. Por isso mesmo, enquanto docentes, temos de evoluir de forma a garantirmos aos nossos alunos uma aprendizagem completa e diversificada.

A nossa formação não termina com a profissionalização. Durante o quotidiano escolar encontram-se diversas realidades e o professor tem que tentar solucionar situações, encontrar estratégias, para que os alunos consigam “crescer” e superar os obstáculos e dificuldades que vão encontrando. É fundamental manter-me em constante avaliação, de modo a aperfeiçoar-me profissionalmente.

Tenciono fazer pesquisas e aprofundar os meus conhecimentos em todas as áreas. A área que mais me agrada e a qual pretendo dedicar-me mais é a da Matemática. Esta

sempre foi uma área que me despertou interesse, curiosidade e desafios na qual sempre obtive bons resultados. Apesar do meu gosto pela Matemática também gostaria muito de desenvolver os meus conhecimentos na área das Necessidades Educativas Especiais. Esta é uma área que tenho na minha realidade de vida e me é próxima. Acredito na igualdade de oportunidades para todas as crianças e gostaria de ter mais conhecimentos de modo a acompanhar de forma mais eficaz as crianças que revelam necessidades, possibilitando o seu desenvolvimento e minimizando a sua exclusão de vida e as dificuldades sentidas na consolidação das aprendizagens.

Referências bibliográficas

- ✓ Abrantes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In P., Abrantes e F., Araújo. (coord). *Reorganização curricular do ensino básico – Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Abrantes, P., Serrazina, L. e Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica – Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Aguera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância – Actividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Biblioteca do Educador de infância. Lisboa: Papa-Letras.
- ✓ Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão – Um contexto e desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- ✓ Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ✓ Alcántara, J. (1990). *Como educar as atitudes – Atitudes: que são? cultivar quais? como se educam? estratégias e planificação para a sua formação*. Lisboa: Plátano Edições.
- ✓ Aleixo, C. (2005). *A vez e a voz da escrita*. *Desenvolvimento Curricular*, 7. Lisboa: Ministério da Educação (Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular).
- ✓ Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo – Concepções e eficácia na aprendizagem*. *Biblioteca do Educador*, 137. Lisboa: Livros Horizonte.
- ✓ Almeida, R. (1994). *Teatro na escola*. Viseu.
- ✓ Alonso, L. e Roldão, M. (Ed.). (2005). *Ser professor do 1.º ciclo – Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- ✓ Altet, M. (2001). *As competências do professor profissional – Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar*. In L., Paquay, P., Perrenoud, M., Altet & E., Charlier (2001). *Formando professores profissionais – Quais estratégias? quais competências*. Brasil: Artmed Editora.
- ✓ Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação – Uma perspectiva integrada*. *Currículo, políticas e práticas*, 21. Porto: Porto Editora.
- ✓ Amado, M. (1999). *O prazer de ouvir música – Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- ✓ Amaral, M., Moreira, M. e Ribeiro, D. (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de supervisão*. In I., Alarcão (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

- ✓ Amaral, S. (2004). *Expressão Musical: significados e significantes – Perspectiva vivencial no jardim-de-infância*. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- ✓ Amor, E. (1993). *Didáctica do português – Fundamentos e metodologia*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- ✓ Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGrand-Hill de Portugal.
- ✓ Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGrand-Hill de Portugal.
- ✓ Associação de Professores de Matemática. (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: APM e Instituto de Inovação Educacional.
- ✓ Azevedo, M. (1999). *Da análise do erro ao ensino-aprendizagem da escrita – Um estudo com alunos de quinto ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado inédita em Educação Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- ✓ Barros, M. e Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim-de-infância*. *Colecção Infância*, 2. Porto: Porto Editora.
- ✓ Barroso, M. (2000). *A matemática nas orientações curriculares para a educação de infância – Um estudo do concelho da Covilhã*. Texto inédito, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Curso de Estudos Superiores Especializados em Orientação Pedagógica.
- ✓ Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Brown, S., Race, P. e Smith, B. (2000). *Guia da avaliação – Sugestões para professores*. *Ensinar e aprender*, 17. Lisboa: Editorial Presença.
- ✓ Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. e Magalhães, V. (2012). *Metas curriculares de português – Ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. *Biblioteca do Educador*, 142. Lisboa: Livros Horizonte.
- ✓ Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- ✓ Carvalho, C., Pestana, A., Lamas, E., Tarujo, L., Ramos, S. e Corredoira, T. (2002). *O espaço poético como forma de transgressão*. In V., Fernanda, M., Martins e E., Coquet (2002.). *Leitura literatura infantil ilustração – Investigação e prática docente*. Braga: Universidade do Minho.

- ✓ Carvalho, R. e Silvestre, A. (2010). *Desenvolver a comunicação matemática na sala de aula*. In Associação de Professores de Matemática. (2010). *O professor e o programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: APM.
- ✓ Catita, E. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social – Um guia para educadores, professores e pais*. Porto: Areal Editores.
- ✓ Cerquetti-Aberkane, F. e Berdonneau, C. (1997). *O ensino da matemática na educação infantil*. Brasil: Artes Médicas.
- ✓ Charlier, E. (2001). *Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática*. In L., Paquay, P., Perrenoud, M., Altet & E., Charlier (2001). *Formando professores profissionais – Quais estratégias? quais competências*. Brasil: Artmed Editora.
- ✓ Condemarin, M. e Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Brasil: Artes Médicas.
- ✓ Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança – Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- ✓ Costa, I. e Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer. Colecção Práticas Pedagógicas*. Porto: Edições ASA.
- ✓ Curto, M. (1998). *A escola e a indisciplina. Educação, 12*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Cury, A. (2006). *Pais brilhantes, professores fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Pergaminho.
- ✓ Deshaides, B. (1992). *Metodologia da investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ Dohme, V. (2008). *O valor educacional dos jogos – Jogos e dicas para empresas e instituições de educação*. Brasil: Editora Vozes.
- ✓ Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores. Orientações, 57*. Lisboa: Editorial Presença.
- ✓ Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula. Currículo, políticas e práticas, 28*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Figueiredo, M. (2004). *Projecto curricular no jardim de infância. Colecção Pré, 1*. Lisboa: Bola de Neve.
- ✓ Formosinho, J. (2001). *A formação prática dos professores – Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. Revista Portuguesa de Formação de Professores, 1*, pp.37-54.

- ✓ Gonçalves, A. e Costa, T. (2002). *(Auxiliar a) compreender os verbos auxiliares – Descrição e implicações para o ensino do português como língua materna. Cadernos de Língua Portuguesa*, 3. Lisboa: Edições Colibri.
- ✓ Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós – Pais, professores e educadores*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Gonçalves, F., Guerreiro, P. e Freitas, M. (2011). *O conhecimento da língua – Percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Groos, C. (1941). *O brincar como factor psicológico. Mosaico da cultura*, 1019. Lisboa: Editora Argo.
- ✓ Henriques, M., Rodrigues, A., Cunha, F. e Reis, J. (1999). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.
- ✓ Hohmann, M. e Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Huntly, W. (1982). *Higiene individual e saúde pública. Manuais de saúde e enfermagem*, 2. Portugal: Europa-América.
- ✓ Idáñez, M. (2004). *Como animar um grupo – Princípios básicos e técnicas*. Brasil: Vozes.
- ✓ Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens – Um guia para pais e educadores. Perspectivas actuais/educação*. Porto: Asa Editores.
- ✓ Jesus, J. (2002). *Educação do movimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- ✓ Laudier, J. e Barret, G. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Porto: Edições ASA.
- ✓ Leitão, A. e Cangeiro, L. (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM.
- ✓ Leite, C. e Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos novas práticas, Guias práticos* (2.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- ✓ Lima, J. A. (2002). *Pais e professores – Um desafio à cooperação*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Lopes, A., Bernardes, A., Loureiro, C., Varandas, J., Oliveira, M., Delgado, M., Bastos, R. e Graça, T. (1990). *Actividades matemáticas na sala de aula. Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editora.
- ✓ Magalhães, V. (2008). *A Promoção da Leitura Literária na Infância: Um Mundo de Verdura a não Perder*. In O., Sousa e A., Cardoso (2008). *Desenvolver Competências*

em *Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, pp.55-73.

- ✓ Magalhães, M. (2000). *A formação de leitores e o papel das bibliotecas*. In M., Sequeira (2000). *Formar leitores – O contributo da biblioteca escolar. Temas de investigação, 14*. Lisboa: Ministério de Educação (Instituto de Inovação Educacional), pp.59-72.
- ✓ Marques, R. (1988). *A prática pedagógica no jardim de infância. Biblioteca do Educador, 112*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ✓ Marques, R. (2001). *Educar com os pais. Ensinar a aprender, 19*. Lisboa: Editorial Presença.
- ✓ Marques, R. (2003). *Motivar os professores – Um guia para o desenvolvimento profissional. Ensinar e Aprender, 26*. Lisboa: Editorial Presença.
- ✓ Martinez, M., Garcia, M. e Montoro, J. (1992). *Dificuldades de aprendizagem. Coleção Crescer*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. e Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental – Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Marujo, H. e Neto, L. (2004). *Optimismo e esperança na educação – Fontes inspiradoras para uma escola criativa. Ensinar e aprender, 29*. Portugal: Editorial Presença.
- ✓ Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- ✓ Ministério da Educação. (1989). *A relação pedagógica – Reforma educativa*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ✓ Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares – Para a educação Pré-Escolar. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Ministério da Educação. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico – Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Ministério da Educação. (2006). *Organização curricular e programas – 1.º ciclo ensino básico*. Ministério da Educação: Editorial do ME.
- ✓ Ministério da Educação e das Universidades. (1992). *Perspectivas de educação em jardins de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica. Ensinar e aprender, 13*. Lisboa: Editorial Presença.

- ✓ Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – Um desafio para os professores. Ensinar e aprender*, 30. Lisboa: Editorial Presença.
- ✓ Neto, A. (2010). *A supervisão pedagógica e o desenvolvimento da reflexividade de professores em formação inicial*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Ciências da educação, Área de especialização em formação de professores.
- ✓ Papalia, D., Olds, S. W. e Fedlman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- ✓ Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. e Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais – Quais estratégias? quais competências*. Brasil: Artmed Editora.
- ✓ Pastells, A. A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos – Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Paulo, L. (2000). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar/área do conhecimento do mundo/ciências – Uma leitura das educadoras de infância do concelho da Covilhã*. Texto inédito, Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação, Curso de Estudos Superiores Especializados em Orientação Pedagógica.
- ✓ Pereira, S. (2010). *Explicitação gramatical no 1.º ciclo*. In O., Sousa e A., Cardoso (2010). *Desenvolver competências em língua – Percursos didáticos*. Lisboa: Edições Colibri.
- ✓ Pérez, M. (s.d.). *Desenho curricular de aula como modelo de aprendizagem-ensino*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- ✓ Pérez, M. e López, E. (2012). *Aprendizagem e curriculum – Didática sociocognitiva aplicada*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- ✓ Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Brasil: Artmed Editora.
- ✓ Ponte, J. (1986). *O computador – Um instrumento da educação. Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editora.
- ✓ Ponte, J. e Serrazina, M. (2000). *Didática da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Ponte, J. e Sousa, H. (2010). *Uma oportunidade de mudança na matemática do ensino básico*. In Associação de Professores de Matemática. (2010). *O professor e o programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: APM.
- ✓ Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar. Ciências da Educação*, 18. Porto: Porto Editora.

- ✓ Prates, M. (2010). *Cantar juntos 2 – Para crianças dos 3 aos 6 anos, seus pais e educadores usufruírem do prazer de cantar e brincar juntos*. Lisboa: Estúdio Didáctico.
- ✓ Preto, O. (1996). *Atitudes e valores em educação*. Texto inédito, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Curso de Estudos Superiores Especializados.
- ✓ Proença, M. C. (1990). *Ensinar/aprender história*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ✓ Quintas, H. (1998). *Desenvolvimento profissional de alunos em formação inicial através da reflexão sobre a prática pedagógica*. Tese de mestrado inédita, Universidade do Algarve, Unidade de Ciências Exactas e Humanas.
- ✓ Rangel, M. (1988). *Supervisão pedagógica – Um modelo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- ✓ Reis, A. (2006). *Professores reflexivos – Concepções dos supervisores de prática pedagógica (estudo esporádico)*. Tese de mestrado inédita em Ciências da Educação – Especialização em formação de professores, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
- ✓ Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Robinson, N. (2006). *Enciclopédia do origami – Guia completo e totalmente ilustrado da arte de dobragem de papel*. Lisboa: Dinalivro.
- ✓ Rodrigues, A. (2011). *Com olhos de ler. Pais & Filhos*, 243, pp.88-91.
- ✓ Roldão, M. e Marques, R. (org.). (2000). *Inovação, currículo e formação. Colecção Cidine, 12*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Ruas, B. e Grosso, C. (2000). *Estatística, combinatória e probabilidades – Livro de apoio, Vol. 2*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- ✓ Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus - Apresentação de um suporte interactivo de leitura*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Málaga, Faculdade de Ciências da Educação.
- ✓ Sá, J. (1994). *Renovar as práticas no 1.º ciclo pela via das ciências da natureza. Mundo de Saberes, 10*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação em sala de aula. Colecção Educação, 16*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Sequeira, F., Sousa, M., Carvalho, J. e Castro, R. (2000). *As bibliotecas escolares dos distritos de Braga e Viana do Castelo – Uma caracterização*. In M., Sequeira (2000).

Formar leitores – O contributo da biblioteca escolar. Temas de investigação, 14, pp.15-26. Lisboa: Ministério de Educação.

- ✓ Severino, M. (2007). *Supervisão em educação de infância – Supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- ✓ Silva, L. (2000). *Bibliotecas escolares – Um contributo para a sua justificação, organização e dinamização. Minho Universitária, 4*. Braga: Livraria Minho.
- ✓ Sim-Sim, I. (coord.). (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- ✓ Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – Música e artes plásticas. Horizontes Pedagógicos, 90, Vol. 3*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ Sousa, M. (1999). *Metodologias do ensino da música para as crianças*. Porto: Edições Gailivro, Lda.
- ✓ Spodek, B. e Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Brasil: Artmed Editora.
- ✓ Torrescasana, J. (1989). *Nascimento e infância (gravidez e parto, cuidados e higiene da criança). Os nossos filhos – guia dos pais para uma educação integral das crianças*. Lisboa: Verbo Editora.
- ✓ Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem – Novas práticas pedagógicas. Guias práticos*. Porto: Edições ASA.
- ✓ Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ VanCleave, J. (1993). *Astronomia para jovens – 101 experiências fáceis de realizar. Ciência para jovens, 3*. Lisboa: Dom Quixote.
- ✓ Veloso, R. (2002). *"Curtir" literatura infantil no jardim de infância*. In V., Fernanda, M., Martins e E., Coquet (2002). *Leitura literatura infantil ilustração – Investigação e prática docente*. Braga: Universidade do Minho.
- ✓ Viana, F. e Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- ✓ Viana, F. (2006). *Do aprender a ler ao gostar de ler – Um caminho a descobrir. Actas do Seminário Educação e Leitura 2005*. Esposende.
- ✓ William, A. e Reginald, O. (1968). *Mestres, alunos e disciplina. Colecção Ponte*. Porto: Civilização.
- ✓ Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Brasil: Editora Artmed.

- ✓ Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Legislação:

- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012
- Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro.
- Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro de 2012.

Webgrafia

- ✓ Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J. e Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de Trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Recuperado em 2012, fevereiro 15, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)
- ✓ Calado, S. e Ferreira, S. (2005). *Análise de documentos – Método de recolha e análise de dados*. Recuperado em 2012, fevereiro 15, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>
- ✓ Oliveira, M. (2010). *Teatro na escola e caminhos de desenvolvimento humano – Processos afetivo-cognitivos de adolescentes*. Dissertação de mestrado no sector da Educação. Brasil: Universidade Federal do Panamá. Recuperado em 2012, agosto 24, de <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/26872/TEATRO%20NA%20ESCOLA%20E%20CAMINHOS%20DE%20DESENVOLVIMENTO%20HUMANO%20-%20MARIA%20EUNICE%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1>
- ✓ Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. e Oliveira, P. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Ministério da Educação: Editorial do Ministério (DGIDC). Recuperado em 2012, agosto 21, de <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=71>

Anexos

Domínio da Matemática



1. Circunda a encarnado esquerda.



todos os elementos que estão à direita da linha, e a azul os que estão à

8



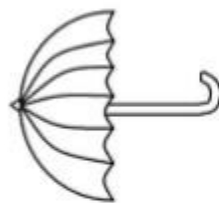
6



9



1



1.1. Pinta apenas os algarismos.

Nome: _____ Data: _____

Proposta de trabalho realizada pela aluna estagiária de Mestrado: Catarina Dias, n.º 6 MEPE1C A

Conhecimento do Mundo

Chegou o verão!

1. Cuidados a ter na praia:

1.1. Observa a imagem.

1.2. Une com um traço à imagem as frases que estão corretas (as ações corretas).

Usar
sempre
protetor
solar

Não é
preciso o
protetor
solar

Devemos
deitar-nos
na areia
ao sol

Só
devemos
beber
líquidos
antes de
ir para a
praia

Usar
sempre
chapéu
na
cabeça

Apanhar
sol sem
usar
chapéu

Beber
muitos
líquidos



1.3. Pinta na imagem os objetos que devemos ter sempre que vamos à praia (chapéu para a cabeça, chapéu de sol, protetor solar, líquidos, toalha).

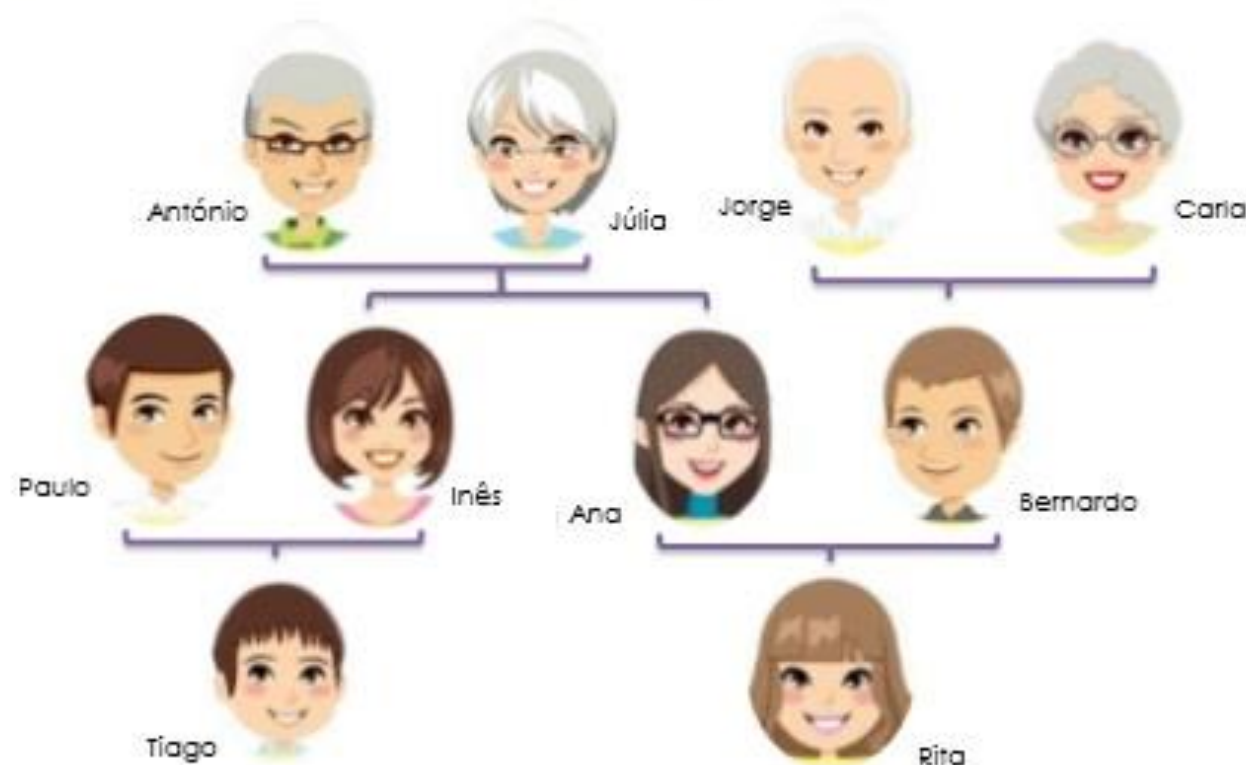
Nome: _____ Data: _____

Nome: _____

Data: _____

Árvore Genealógica

1. Observa atentamente a árvore genealógica e completa o texto.



A Rita e o Tiago são _____.

No domingo, a Rita foi com os pais, o _____ e a _____, visitar os avós paternos. Esses avós chamam-se _____ e _____.

Na casa dos avós estava a tia da Rita, a _____, irmã da sua mãe.

No regresso a casa, a Rita e os pais também foram visitar os avós maternos, o avô _____ e a avó _____.

Uma vez em casa dos avós maternos, a Rita comeu um delicioso pudim que o _____ Paulo tinha feito com o Tiago, o _____ da Rita.

2. Com as palavras da caixa seguinte, completa as frases com o grau de parentesco correspondente.

avós paternos, filho, marido, esposa, pai, mãe, afilhado,
tios, pai, mãe, irmãos, avós maternos, primos, cunhado, sogra

→ Eu sou _____ dos meus pais.

→ O meu pai é _____ da minha mãe.

→ A minha mãe é _____ do meu pai.

→ Os meus avós paternos são os pais do meu _____.

→ Os filhos dos meus tios são meus _____.

→ Os meus avós maternos são pais da minha _____.

→ Os irmãos dos meus pais são os meus _____.

→ Os filhos dos meus pais são meus _____.

→ O meu pai é genro dos meus _____.

→ A minha mãe é nora dos meus _____.

→ O meu tio é cunhado do meu _____ e irmão da minha _____.

Ficha formativa

Processo de formação de palavras: afixação

1. Indica o contrário de cada um dos verbos apresentados utilizando o uso de prefixos.

Exemplo: fazer → desfazer

- 1.1. aparecer – _____
- 1.2. aconselhar – _____
- 1.3. viabilizar – _____
- 1.4. obedecer – _____
- 1.5. disponibilizar – _____
- 1.6. organizar – _____

2. Forma novas palavras recorrendo ao prefixo -en/-em e ao sufixo -ecer, usados simultaneamente. As palavras formadas serão derivadas por parassíntese.

Exemplo: -en + adjetivo + -ecer = **verbo** → -en + fraco + -ecer = **enfraquecer**

- 2.1. velho – _____
- 2.2. pobre – _____
- 2.3. surdo – _____
- 2.4. doido – _____
- 2.5. rijo – _____

3. Indica a forma base das seguintes palavras derivadas:

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 3.1. afetuoso – _____ | 3.6. impropriamente – _____ |
| 3.2. luzidio – _____ | 3.7. deslealmente – _____ |
| 3.3. solário – _____ | 3.8. pobreza – _____ |
| 3.4. enfraquecer – _____ | 3.9. atraiçoar – _____ |
| 3.5. papelão – _____ | |

Nome: _____

Data: 05/11/2012

