

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

Ana Rita Monteiro Dias da Rocha

Lisboa, junho 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

Ana Rita Monteiro Dias da Rocha

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

Lisboa, junho de 2013



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do(a) Orientador(a)

Nome do(a) orientador(a)..... Volante Magalhães.....

tendo presente o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Estágio Profissional) desenvolvido pelo(a) licenciado(a) Ana Rita Monteiro Dias da Rocha.....

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, 26 de junho de 2013

O(A) Orientador(a)



Agradecimentos

A vida é feita de momentos e é com o final da elaboração deste Relatório que dou por terminado, uma das fases mais importante do início da minha vida profissional. Deixo aqui o meu agradecimento a todos aqueles que me auxiliaram ao longo deste percurso e também àqueles que cooperaram para a elaboração deste Relatório de Estágio Profissional.

Começo por agradecer a todos os docentes da Escola Superior de Educação João de Deus que contribuíram com os seus conhecimentos e experiências para a minha formação enquanto futura docente.

Para a minha orientadora, Professora Doutora Violante Magalhães, um agradecimento especial pela disponibilidade, paciência e apoio ao longo da elaboração do Relatório.

Um obrigada a todas as educadoras e professoras cooperantes em especial à Professora Manuela Cardadeiro pela sua frontalidade, disponibilidade e simpatia que muito me motivaram.

Agradeço também a todas as minhas colegas que me proporcionaram momentos enriquecedores, em especial à minha amiga Marisa por toda a paciência, carinho, e apoio ao longo destes anos.

Termino com um sincero obrigada a toda a minha família e amigos que direta ou indiretamente fizeram de mim a pessoa que sou hoje.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

O Príncipezinho, de **Antoine de Saint - Exupéry**

Índice Geral

Índice de Quadros	XIII
Índice de Figuras	XIV
Introdução	1
CAPÍTULO 1 - Relatos Diários	9
1.1. Grupo de Crianças de 3 Anos.....	11
1.1.1. Caracterização do grupo	11
1.1.2. Espaço, rotinas e horário.....	11
1.1.3. Relatos Diários	15
1.2. Grupo de Crianças de 4 anos	30
1.2.1. Caracterização do grupo	30
1.2.2. Espaço, rotinas e horário.....	30
1.2.3. Relatos Diários	32
1.3. Grupo de Crianças de 5 anos	46
1.3.1. Caracterização do grupo	46
1.3.2. Espaço, rotinas e horário.....	47
1.3.3. Relatos Diários	48
1.4. Estágio Intensivo de Contacto com a Realidade Educativa.....	65
1.4.1. Caracterização da turma	65
1.4.2. Espaço, rotinas e horário.....	65
1.4.3. Relato Semanal.....	66
1.5. Turma do 4.º ano A.....	68
1.5.1. Caracterização da turma	68
1.5.2. Espaço, rotinas e horário.....	68
1.5.3. Relatos Diários	70

1.6. Turma do 3.º ano A.....	83
1.6.1. Caracterização da turma	83
1.6.2. Espaço, rotinas e horário.....	84
1.6.3. Relatos Diários	85
1.7. Turma do 2.º ano A.....	105
1.7.1. Caracterização da turma	105
1.7.2. Espaço, rotinas e horário.....	105
1.7.3. Relatos Diários	106
1.8. Turma do 1.º ano A.....	127
1.8.1. Caracterização da turma	127
1.8.2. Espaço, rotinas e horário.....	128
1.8.3. Relatos Diários	129
CAPÍTULO 2 - Planificações.....	153
2.1. Fundamentação teórica	155
2.2. Planificações.....	159
2.2.1. Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	159
2.2.2. Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática	163
2.2.3. Área de Português.....	166
2.2.4. Área de Estudo do Meio	170
CAPÍTULO 3 - Dispositivos de Avaliação.....	173
3.1. Fundamentação teórica	175
3.2. Dispositivo de Avaliação da Atividade na Área de Expressão e Comunicação no Domínio da Matemática	179
3.2.1. Contextualização da atividade	179
3.3.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade	180

3.2.3. Grelha de avaliação da atividade	181
3.2.4. Interpretação da grelha de avaliação	182
3.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico	182
3.2.6. Análise do gráfico	182
3.3. Dispositivo de Avaliação da Atividade na Área de Conhecimento do Mundo	183
3.3.1. Contextualização da atividade	183
3.3.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade	184
3.3.3. Grelha de avaliação da atividade	185
3.3.4. Interpretação da grelha de avaliação	186
3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico	186
3.3.6. Análise do gráfico	186
3.4. Dispositivo de Avaliação da Atividade na Área de Português.....	187
3.4.1. Contextualização da atividade	187
3.4.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade	188
3.4.3. Grelha de avaliação	189
3.4.4. Interpretação da grelha de avaliação	190
3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico	190
3.4.6. Análise do gráfico	190
3.5. Dispositivo de Avaliação da Atividade na Área de Matemática	191
3.5.1. Contextualização da atividade	191
3.5.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade	192
3.5.3. Grelha de avaliação	193
3.5.4. Interpretação da grelha de avaliação	194
3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico	194
3.5.6. Análise do gráfico	194
Reflexão Final	195

Referências bibliográficas	201
Anexos.....	217
Anexo 1 – Dispositivo de Avaliação da Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática	219
Anexo 2 – Dispositivo de Avaliação da Área de Conhecimento do Mundo.....	223
Anexo 3 – Dispositivo de Avaliação da Área de Português.....	227
Anexo 4 – Dispositivo de Avaliação da Área de Matemática.....	231

Índice de Quadros

Quadro 1 – Calendário do estágio na Educação Pré-Escolar	3
Quadro 2 – Calendário do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico	3
Quadro 3 – Cronograma de Estágio Profissional	8
Quadro 4 – Horário do Grupo de 3 anos	14
Quadro 5 – Horário do Grupo de 4 anos	31
Quadro 6 – Horário do Grupo dos 5 anos	48
Quadro 7 – Horário da turma do 1.º Ano	66
Quadro 8 – Horário da turma do 4.º Ano A	70
Quadro 9 – Horário da turma do 3.º Ano A	84
Quadro 10 – Horário da turma do 2.º Ano A	106
Quadro 11 – Horário da turma do 1.º Ano A	129
Quadro 12 – Modelo T de Aprendizagem	157
Quadro 13 – Planificação realizada na Sala dos 3 anos	159
Quadro 14 – Planificação realizada na Sala dos 4 anos	163
Quadro 15 – Planificação realizada na turma do 2.º Ano	166
Quadro 16 – Planificação realizada na turma do 1.º Ano	170
Quadro 17 – Escala de Likert	179
Quadro 18 – Grelha de parâmetros, critérios e cotação	180
Quadro 19 – Grelha de avaliação da atividade	181
Quadro 20 – Grelha de parâmetros, critérios e cotação	184
Quadro 21 – Grelha de avaliação da atividade	185
Quadro 22 – Grelha de parâmetros, critérios e cotação	188
Quadro 23 – Grelha de avaliação da atividade	189
Quadro 24 – Grelha de parâmetros, critérios e cotação	192
Quadro 25 – Grelha de avaliação da atividade	193

Índice de Figuras

Figura 1 - Blocos Lógicos	34
Figura 2 - Geoplano	36
Figura 3 - Cartilha Maternal	49
Figura 4 - Cuisenaire	55
Figura 5 – Calculadores Multibásicos	60
Figura 6 – Gráfico dos resultados	182
Figura 7 – Gráfico dos resultados	186
Figura 8 – Gráfico dos resultados	190
Figura 9 – Gráfico dos resultados	194

Introdução

Este relatório de Estágio Profissional foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional I, II e III. Este trabalho é de extrema importância e imprescindível para o término do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação João de Deus.

O meu estágio foi realizado num estabelecimento de ensino particular, situado em Lisboa, que tem as valências de Pré-Escolar e Ensino Básico do 1.º Ciclo.

Entre 27 de setembro de 2011 e 10 de fevereiro de 2012, durante três manhãs por semana, estagiei no Ensino Pré-Escolar: inicialmente, com um grupo de crianças na faixa etária dos 3 anos, passando para um grupo de crianças de 4 anos e terminando num grupo de crianças de 5 anos, como indicado no Quadro 1.

Quadro 1 – Calendário do estágio na Educação Pré-Escolar

Grupo	3 anos	4 anos	5 anos
Início	27 setembro	7 novembro	2 janeiro
Fim	4 novembro 2011	16 dezembro 2011	10 fevereiro 2012

Como se pode observar no Quadro 2, de 5 de março de 2012 a 25 de janeiro de 2013, igualmente três manhãs por semana, estagiei no Ensino Básico 1.º Ciclo, respetivamente no 4.º ano de escolaridade (crianças de 9 anos), no 3.º ano (crianças de 8 anos), no 2.º (crianças de 7 anos) e no 1.º ano (crianças de 6 anos).

Quadro 2 – Calendário do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Grupo	9 anos	8 anos	7 anos	6 anos
Início	5 março	30 abril	23 setembro	19 novembro
Fim	27 abril 2012	22 junho 2012	16 novembro 2012	25 janeiro 2012

Por último, registo que, entre 27 de fevereiro e 2 de março de 2012, fiz um estágio intensivo (manhã e tarde), numa escola particular, situada em Tomar, junto de um 1.º ano de escolaridade (crianças de 6 anos).

Fazendo uma descrição global da escola de Lisboa onde estagiei, esta está localizado numa zona urbana residencial, com zonas verdes. O ambiente é tranquilo. Em frente do edifício da escola situa-se uma escola pública do Ensino Básico, uma igreja, uma esquadra de polícia e diversos cafés.

O edifício da escola é constituído por doze salas de aulas, um salão dividido em duas salas, uma biblioteca, um gabinete de direção, uma sala de informática, um ginásio, quatro casas de banho para as crianças e uma para os professores, uma sala de estagiárias, uma sala de professores, dois refeitórios, uma cozinha, uma sala de cerâmica. No exterior existem dois recreios, sendo que num desses recreios há um coreto.

Nesta instituição, pode-se encontrar materiais de apoio pedagógico diversos, tanto para as práticas educativas específicas (por exemplo, para apoio à matemática, Dons de Froebel e Calculadores Multibásicos) como para a prática desportiva (como seja, colchões, arcos, etc.), e em quantidade suficiente, de modo a que todas as crianças possam usufruir deles.

Ao longo do meu estágio, tive sempre comigo duas colegas do meu Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação João de Deus. Estas foram muito importantes para o meu crescimento a nível profissional, pois pudemos trocar experiências e, devido ao facto de o grupo ser coeso e trabalhar para o mesmo objectivo, o ambiente tornou-se agradável. Como refere Flores e Simão (2009, p. 31), “uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática” e foi isso que sucedeu no meu grupo de estágio.

A Escola Superior de Educação João de Deus destaca-se pelos estágios continuados e intensivos que proporciona aos seus alunos, facto esse que nos dá um maior conhecimento do ensino e que nos prepara para enfrentar o mundo laboral. Segundo 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)

O estágio teve um papel fulcral no meu desenvolvimento, tanto profissional como pessoal. Com ele adquiri competências e tornei-me consciente das minhas capacidades e das minhas limitações.

Apesar de termos possibilidade de obter conhecimento a nível teórico, o estágio serve para colocar em prática as teorias aprendidas, verificando que, em alguns casos, a teoria afasta-se do conceito prático. No entanto, a teoria sustenta a prática. Segundo Pacheco (1995), pode-se constatar

[...] que aprender a ensinar é um processo articulado entre teoria e prática e dependente de um contexto prático. o que o professor sabe de si, dos alunos, da matéria, do curriculum e dos métodos de ensino não o aprendeu exclusivamente pela teorização, mas principalmente pelo contacto com situações práticas, devidamente ponderadas e reflectidas, ou seja, por uma metacognição orientada para a sala de aula. (p. 38)

Ao longo do estágio, não só recebemos orientação das Educadoras e das Professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico tutelares das turmas onde estagiámos, como ainda, e especialmente, das Supervisoras de Estágio Profissional (habitualmente denominado de Prática Pedagógica). Com elas, fui aprendendo a procurar superar as limitações sentidas. Alarcão e Tavares (1987, p. 4) afirmam que "ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica" e assim senti que sucedia.

É de extrema importância a elaboração do Relatório de Estágio Profissional, pois, ao fazê-lo, fui obrigada a refletir sobre as aulas a que assisti, nomeadamente sobre a forma de lecionar do docente e a reação dos alunos, a refletir também sobre as aulas dadas por colegas meus e, sobretudo, sobre as aulas que eu própria dei. Para esta reflexão, tive de confrontar a bibliografia aconselhada e estudada, durante as minhas aulas de Licenciatura em Ensino Básico e nas de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com as práticas a que assisti. Como refere Reis (2006, p. 3), "os professores precisam de desenvolver as suas capacidades de pensamento crítico para identificarem as suas ideias, valores morais, éticos, políticos e sociais, de modo a superarem as complexas situações de ensino com que são diariamente confrontados".

O método que utilizei para recolha de dados para a elaboração deste Relatório foi a de observador participante.

Quivy e Champenhoudt (2003, p. 196) dizem que "os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social (à excepção de investigação-acção) que captam os comportamentos no momento em que eles se

produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou testemunho”. Como observadora participante, pude partilhar das atividades das crianças, tendo-me enriquecido e desenvolvido a nível profissional. Nesta situação existiu uma permuta de conhecimentos entre mim, os alunos e as respetivas educadoras e professoras. Daí o facto de esta metodologia não assentar somente na observação mas também na participação. Becker (1958, citado por Burgess, 1997), afirma que:

O observador participante reúne dados porque participa na vida quotidiana do grupo ou da organização que estuda. Ele observa as pessoas que estuda por forma a ver em que situações se encontram e como se comportam nelas. Ele estabelece conversa com alguns ou todos os participantes nestas situações e descobre a interpretação que eles dão aos acontecimentos que observa. (p. 86)

A este propósito, ainda, vejamos o que nos diz Estrela (1990):

A observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto. Convirá, ainda, acrescentar que a observação participada se orienta para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado. (p. 36)

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990, p. 155), na observação participante, “é o próprio investigador principal de observação [que] partilha a condição humana dos indivíduos que observa”. Assim, prosseguem estes autores, “a observação participante é portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social [...] e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem”.

Recorri ainda à análise documental, que consiste na “representação condensada da informação, para consulta e armazenamento” (Bardin, 1977, p. 46), designadamente às Fichas de Caracterização Global da Turma, a Projetos Curriculares de Turma e aos Horários, documentos estes cedidos por algumas Educadoras e Professoras do 1.º Ciclo.

Na elaboração deste Relatório segui as normas da American Psychological Association (APA). Em caso de dúvida, socorri-me de Azevedo (2000). Em termos de ortografia, respeitei o Novo Acordo Ortográfico.

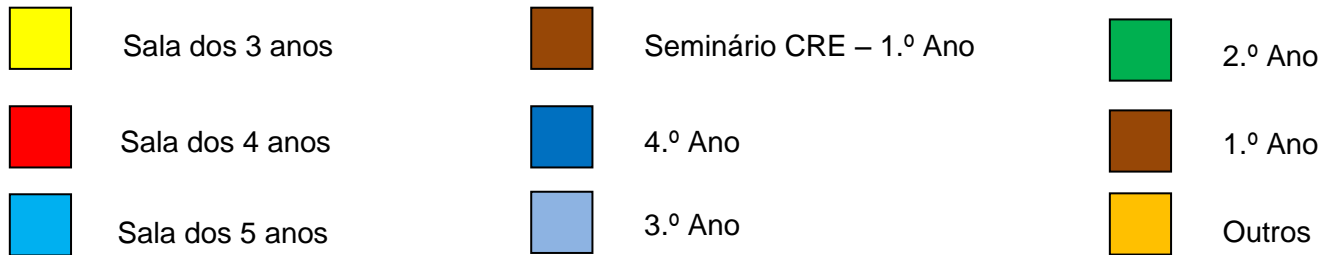
Para além desta Introdução e da Reflexão Final, o presente Relatório está organizado em três capítulos. O 1.º capítulo corresponde aos Relatos diários do meu estágio no Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que apresento por ordem cronológica. No 2.º capítulo, apresento as planificações que fiz para o grupo de crianças de 3 e de 4 anos, nomeadamente nas Áreas de Expressão e Comunicação,

no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e no Domínio da Matemática, bem como duas planificações para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, nas áreas curriculares de Português e de Matemática, aplicadas no 2.º ano e no 1.º ano, respetivamente. No 3.º capítulo, apresento os dispositivos de avaliação que usei no Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: no caso do Ensino Pré-Escolar, para um grupo de 3 anos, na Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática, e para um grupo de 5 anos, na Área de Conhecimento do Mundo; no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para uma turma do 1.º ano de escolaridade, nas áreas curriculares de Português e de Matemática. No final do Relatório vêm as necessárias Referências Bibliográficas e os Anexos que julguei úteis para esclarecimento de alguns aspetos.

A terminar esta Introdução, apresento um cronograma (v. Quadro 3), no qual é possível observar as semanas de aulas a que assisti (conduzidas pelas educadoras, pelas professoras e por colegas de Estágio Profissional), aquelas em que dei aulas programadas ou aulas surpresa (solicitadas tanto pelas educadoras e professoras titulares como pelas Supervisoras de Prática Pedagógica), as referentes a reuniões de Estágio e, ainda, as despendidas em reuniões com a minha orientadora e na preparação e elaboração deste Relatório.

Quadro 3 – Cronograma de Estágio Profissional

		set. 2011				out. 2011				nov. 2011				dez. 2011				jan. 2012				fev. 2012				março 2012				abril 2012				maio 2012				junho 2012				set. 2012				out. 2012				nov. 2012				dez. 2012				jan. 2013							
Semanas Atividade		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Aulas observadas																																																																
	Aulas programadas																																																																
	Aulas surpresa																																																																
	Reun. Prática Ped.																																																																
	Seminário CRE																																																																
	Pesquisas bibliog.																																																																
	Elaboração Relatório																																																																



Capítulo 1

Relatos Diários

Neste capítulo vou expor, de uma forma concisa, todos os meus Relatos Diários, suportando-as com considerações teóricas de alguns autores e fazendo algumas inferências, sempre que julgue necessário.

Antes de cada secção irei fazer uma introdução sucinta, na qual caracterizarei a turma, o espaço, a rotina diária, o horário de turma.

1.1. Grupo de Crianças de 3 Anos

1.1.1. Caracterização do Grupo

De acordo com a Ficha de Caracterização de Turma, que me foi entregue pela Educadora titular, este Grupo (Grupo B) é composto por vinte e nove crianças, sendo onze do género feminino e dezoito do masculino. Todas as crianças têm 3 anos de idade até 31 de dezembro de 2011. O grupo está bem integrado na dinâmica da escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens e experiências.

1.1.2. Espaço, rotinas e horário

A sala do Grupo B onde estagiei está subdividida em duas salas, destinadas aos Grupos A e B. A sala tem duas portas de acesso, uma pelo interior, ligada ao salão, e outra pelo exterior, com ligação ao recreio. Num dos lados da sala, referente à turma B, há uma janela de onde provem grande parte da iluminação da sala.

No espaço do Grupo B, uma das paredes contem um placar com trabalhos realizados pelas crianças. Por baixo deste, encontram-se cabides, um para cada criança, identificados pela fotografia, incitando-se, deste modo, à autonomia. Na parede oposta, encontram-se dois armários para guardar o material pedagógico. No chão, entre as duas paredes, encontra-se um tapete multiusos. Há ainda um móvel com uma gaveta destinada a cada criança e identificada por uma fotografia, para guardar o seu próprio material.

Ao lado daquele móvel, estão quatro mesas retangulares com seis cadeiras cada. Encontra-se também uma mesa de trabalho para a Educadora, e o “cantinho da magia”, onde há duas arcas, uma com legos e outra com brinquedos diversos.

As rotinas são fundamentais principalmente para as crianças mais novas, pois é através da repetição que estas aprendem. Um dos aspetos que se trabalha mais na Educação Pré-Escolar é a ajuda a todas as crianças na estruturação do seu pensamento, bem como na construção de hábitos. Segundo Proença (2004, citado por Ramos, s.d., p. 6), “a rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o quotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer”.

Para que haja uma estrutura organizada, de modo a tornar mais fácil a aprendizagem, criam-se situações recorrentes do dia-a-dia, como o acolhimento, a higiene, as refeições, o recreio e a sesta. Estas ações repetidas dia após dia, dentro de um horário idêntico e confinadas no espaço correspondente, são denominadas por rotinas. Tal como referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997),

[...] a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador [...] conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão. (p. 40)

O início do dia começa com o **acolhimento** na roda, onde estão as crianças de 3 e de 4 anos. O momento da separação da família, para as crianças mais novas ou mais sensíveis, é um momento crítico. Não só se separam de alguém que conhecem (familiares), como “entram” num mundo novo. Este aspeto faz parte de uma aprendizagem, pela qual as crianças terão que passar e que, como outros, contribui para que arranjem mecanismos de resiliência para ultrapassar algo que lhes é difícil. Como Cordeiro (2010) refere, “todas as crianças terão que lidar com a separação. Faz parte da aprendizagem da vida e de como lidar com as adversidades” (pp. 383-384). Para que a situação possa ser minimizada o mais possível, é fulcral que o ambiente seja sereno, prazeroso e tranquilo. Cordeiro afirma ainda que “é fundamental que o ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada” (p. 371).

Outro dos momentos importantes, em termos de rotinas, é o da **higiene**. Segundo Andrade (1995, p. 8) “a promoção da saúde é considerada como um processo educativo” onde a dimensão das crianças envolvidas é primordial. Para além da importância da higiene, em termos de saúde, as rotinas em torno da higiene, em idades mais precoces, conduzem as crianças à autonomia. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, a autonomia resulta do “conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis” (Ministério da Educação, 1997, p.

38); ela é crucial para o bom crescimento e desenvolvimento, como também para o despertar da responsabilidade que todas as crianças devem ter com o ser corpo, no que respeita à higiene.

A hora da **refeição** é fundamental, obviamente. Segundo Baptista (2006),

[...] as escolas, enquanto espaços educativos e promotores de saúde, devem criar cenários valorizadores de uma alimentação saudável, não só através dos conteúdos curriculares, mas também através da oferta alimentar em meio escolar, para que as nossas crianças e adolescentes, sejam progressivamente capacitados a fazer escolhas saudáveis. (p. 9)

O mesmo autor afirma ainda que “Uma alimentação saudável e equilibrada é um factor determinante para ganhos em saúde” (p. 8). O momento das refeições é igualmente um ótimo momento não só para desenvolver a autonomia, mas também para estimular a socialização. Sendo o Ser-humano um ser social, é importante promover desde cedo o processo de socialização, ou seja, desde cedo, as crianças devem estar presentes em situações que levem a uma integração no meio, tanto a nível de pares, como a nível de outras entidades pertencentes ao grupo escolar. Para Cordeiro (2010), as refeições, “do ponto de vista de socialização, também [servem] para criar uma maior autonomia” (p. 373).

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*, o **recreio** é tido como “o espaço que possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais”, bem como o local onde “as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis” (Ministério da Educação, 1997, p. 39). Os recreios são locais de lazer e altamente propícios para explorar e recriar o espaço, possibilitando a experiência e a vivência de situações educativas. Para além disso, estimula-se a motricidade larga e a parte social, resultante, por exemplo, da discordância de interesses. Tal como Cordeiro (2010) afirma, “brincadeira livre, imaginação, correria, possibilidade de fazer movimentos que estimulam a motricidade larga [...] os conflitos de interesse são um bom estímulo à negociação, argumentação e diplomacia” (p. 374). É comum que crianças mais novas tendam a brincar sozinhas, pois estão a iniciar a sua integração, a observar e a procurar descobrir o meio que as rodeia, bem como os pares. Para o autor citado, “as crianças até aos 3 ou 4 anos, estão a explorar o mundo físico e social, e precisam de ter tempo para assimilar o seu estágio de relações interpessoais” (p. 380).

Por último, deste Grupo de crianças de 3 anos faz parte das rotinas a sesta. Verifica-se que, nestas idades, a **sesta** é muito importante, pois, para além de mais

uma vez estimular a autonomia (por exemplo o ato de descalçar), faz com que as crianças, num ambiente propício, relaxem. Cordeiro (2010, p. 373) defende que a sesta “é um direito da criança, nesta idade. O ambiente deve ser calmo e deve ser estimulada a autonomia das crianças”. Este autor assinala ainda que devem ser respeitados os ritmos do grupo. Devido às crianças cada vez mais viverem segundo os horários dos pais, é fundamental a existência da sesta para idades precoces. Enquanto as crianças dormem, elas ‘recarregam’ baterias, o que faz com que aquele descanso seja fundamental para o equilíbrio da criança.

O horário do Grupo é o que se indica, abaixo, no Quadro 4.

Quadro 4 – Horário do Grupo de 3 anos

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h00-9h30	Partilha de saberes	Acolhimento/Canções de roda	Acolhimento/Canções de roda	Música	Acolhimento/Canções de roda
9h30-10h00	Área de Projeto: estimulação à leitura	Área de Projeto: estimulação à leitura	Área de Projeto: estimulação à leitura	Área de Projeto: estimulação à leitura	Área de Projeto: estimulação à leitura
10h00-10h30	Partilha de saberes	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Educação pelo Movimento
10h30-11h00	Educação pelo Movimento	Proposta de trabalho	Proposta de trabalho	Proposta de trabalho	Iniciação à Matemática
11h00-11h30	Recreio				
11h30-12h00	Higiene Preparação para o almoço				
12h00-12h30	Almoço				
12h30-14h30	Recreio (livre e orientado) Hora da sesta				
14h30-15h00	Higiene Preparação da sala				
15h00-16h00	Atividades de arte plástica; desenvolvimento da motricidade fina; jogos orientados; estimulação à leitura; aulas de descoberta				
16h00-16h20	Higiene				
16h20-17h00	Lanche/Saída				

Nota: De três em três semana o Grupo B tem cerâmica às sextas das 9.00 às 10:00 horas

1.1.5. Relatos diários

27 de setembro de 2011

Sendo este o primeiro dia de estágio, a diretora do colégio realizou uma pequena reunião onde se dispôs a orientar e colaborar conosco, estagiários, ao longo do nosso estágio.

As minhas colegas de estágio e eu fomos recebidas pela educadora responsável pelo Grupo de crianças de 3 anos, que, depois de se ter apresentado e de nós o termos feito também, nos apresentou às crianças.

Ao longo da manhã, pude presenciar um momento de estimulação à leitura¹ do livro *Matilde – Vai-te embora ó medo*, de Mary Katherine Martins e Silva. A educadora leu este livro, que tinha sido levado por uma das crianças do Grupo. Após a leitura, apelou às vivências das crianças, perguntando-lhes de que é que elas tinham medo.

Assisti ainda uma aula, lecionada por uma estagiária, onde foi explorado o Domínio da Matemática, com a utilização do 1.º Dom de Froebel como material de apoio. A colega trabalhou noções espaciais, concretamente a lateralidade, pondo a bola em cima, debaixo, ao lado da caixa ou entre as crianças.

Inferências

Achei importante a educadora ter lido um livro que uma das crianças levou de casa. A **leitura de histórias** e o contato com os livros é extremamente valiosa, pois através do encanto e da magia das histórias a criança cria o seu mundo imaginário e refugia-se nele. Veloso (2009, p. 111) defende que “o contacto com os livros e com a hora do conto é um factor de conhecimento do mundo envolvente e do seu mundo afectivo”. Como o ato de ler histórias é intimista faz com que haja uma aproximação entre as crianças e a educadora. O mesmo autor refere que “*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).

Mesmo sabendo ler bem, a educadora não deve limitar-se a esse ato, mas deve também integrar na história gestos e entoações de voz para que esta seja mais rica. Segundo Agüera (2008, p. 35), “o acto de contar ou de ler é de maior importância.

¹ A designação de Estimulação à Leitura é usada nesta escola, substituindo a expressão usada nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, na Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

[...], um bom recurso para que o educador acompanhe a narração são os gestos, as encenações, as entoações diante das crianças durante a narração”. Posto isto, a magia que envolve cada história irá marcar cada uma das crianças de modo muito próprio e especial.

A educadora do Grupo usou gestos e entoações adequadas ao texto. Não me parecendo tratar-se de um livro interessante, visto que o imaginário nele contido era diminuto, ressalvo o facto positivo de a educadora tê-lo lido por, como referido, ter sido levado por uma das crianças. A exploração sequente que fez, interrogando as crianças sobre os medos sentidos, resultou bem, pois um número razoável de crianças conseguiu dialogar.

30 de setembro de 2011

Hoje trabalhou-se a Área de Expressão e Comunicação, abordando o Domínio das expressões plástica, concretamente através de trabalhos de cerâmica. Sendo a primeira aula que as crianças tiveram neste Domínio, apenas modelaram barro. Cada uma das crianças amassou um pedaço de barro, dando-lhe depois a forma que cada uma queria.

Posteriormente, a educadora levou as crianças para a biblioteca onde lhes leu uma história *Óscar – o pequeno urso Polar*. De seguida, foram para a sala onde fizeram um desenho intitulado “a minha escola”.

Ao almoço, como um dos meninos fazia anos, todas as crianças, as educadoras e estagiárias presentes no refeitório cantaram-lhe os parabéns.

Inferências

Neste dia, destaco o momento onde todos os presentes cantaram parabéns para uma das crianças. Segundo Agüera (2008), “as festas e celebrações constituem actos extras, 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).

Como futura educadora e professora, tornar-me-ei agente ativa no **processo de socialização** das crianças. Essa socialização origina-se através de uma boa integração escolar e no papel ativo desempenhado não só pelas crianças como, também, através do suporte dos seus encarregados de educação, o corpo de docentes e todos os demais integrantes.

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, pp. 34-35), “na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui”. O facto de todos nos termos reunido para cantar os parabéns representa para a criança aniversariante um momento em que ela percebe quanto é importante e como está inserida num meio em que é reconhecida por todos.

3 de outubro de 2011

A educadora iniciou a manhã com um jogo, que consistia em manter ausente um sentido (visão) e, através do auxílio da audição, descobrir de onde provinha determinado som. A educadora chamava uma criança de cada vez e pedia para que esta fechasse os olhos. De seguida, batia palmas ou estalava os dedos e a criança teria de identificar qual o tipo de som (estalar de dedos e/ ou bater de palmas), de onde provinha (esquerda, direita, frente, trás), dizendo, em seguida, qual o sentido que utilizou.

De seguida, eu e a minha colega de estágio C. cantámos com as crianças algumas canções (“Lagarto pintado”, “O balão do João”, “Fui ao campo colher amoras”). A educadora leu *A Lagartinha Comilona*, de Eric Carle, adaptada em *PowerPoint* por Isabel Aquino.

Por fim, trabalhou-se a expressão motora com uma aula de arcos. A aula consistiu em trabalhar as noções espaciais (dentro e fora do arco), ao som de música.

Inferências

Devo ressaltar que o **jogo** é extremamente importante para as crianças, pois, através de uma aparente brincadeira, está subjacente um ensinamento. Um jogo não é uma brincadeira, visto que é uma atividade planeada, orientada pelo educador e que visa a aprendizagem de algo.

O jogo e a brincadeira apresentam características distintas. Segundo a perspectiva de Piaget (citado por Almeida, s.d., p. 4), os jogos são classificados “em simbólico, de exercício, regras, competição, tradicional, os jogos livres e orientados. Esses jogos promovem o desenvolvimento dos aspectos afectivo, motor, cognitivo e social da criança”. Através do jogo desenvolve-se o saber estar em grupo, o respeito e o cumprimento de regras. Borges (1987) afirma:

A educação pré-escolar visa à criação de condições para satisfazer as necessidades básicas da criança, oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo-social e intelectual, mediante a proposição de atividades lúdicas, que promovam a curiosidade e a espontaneidade, estimulando novas descobertas e o estabelecimento de novas relações, a partir do que já se conhece. (p.17)

Para além disso, a criança aprende mais rapidamente num ambiente relaxado e em situações de lazer disfarçado. Foi este o caso que confirmei hoje. As crianças esforçavam-se por detetar qual o som escutado, treinaram a lateralidade e foram introduzidas ao conceito de sentido da audição.

4 de outubro de 2011

Para iniciar o dia, a educadora procedeu à leitura de uma história: *Matilde – Vasco este é o bacio*, de Mary Katherine Martins e Silva.

De seguida, as crianças desenharam o corpo humano sob a nossa (da educadora, das minhas colegas e minha) orientação. Posteriormente, foi distribuída uma folha com um desenho para as crianças pintarem. Enquanto as crianças procediam à pintura, a educadora chamava um grupo de crianças (entre 4 a 5) para preencher uma grelha de avaliação correspondente à contagem.

Inferências

Neste dia, pude observar as crianças desenharem o corpo humano. Faziam garatujas, verbalizando e apontando onde estava a cabeça, os braços, etc.

O **desenho infantil** é uma das formas que o ser humano tem de se expressar. Segundo Sousa (2003, p. 196), esta “arte” é das mais antigas manifestações do ser humano que se conhece. Ainda de acordo com esta autor, “quando a criança efectua traçados sobre uma superfície, está a efectuar movimentos do braço, da mão e dos dedos que são exercícios [...] que contribuem de um modo muito significativo para o desenvolvimento das suas capacidades de coordenação visuo-neuromotora”. Reis (2003, p. 183) afirma também que o desenho “implica um controlo da motricidade fina”.

Crianças com idades compreendidas entre os dois anos e os três anos estão na fase das garatujas, sendo estas consideradas um desenho simples com traços simples. Pereira (s.d., p. 3) afirma que a garatuja é a “fase inicial do grafismo”.

7 de outubro de 2011

Iniciou-se o dia com uma aula relativa à Área do Conhecimento do Mundo. Com a participação das crianças, a educadora ia formando o corpo humano com peças móveis. Sequencialmente, ia questionando as crianças sobre o nome e para que serviam as diferentes partes do corpo.

De seguida, as crianças foram ter expressão motora. O material utilizado foram cordas. As crianças, após o aquecimento, realizaram saltos e trabalharam as noções espaciais: colocada a corda no chão, esticada, saltavam para a frente e para trás; com a corda disposta em círculo, saltavam dentro e fora.

No final da manhã, houve um esclarecimento de dúvidas às estagiárias, sobre as aulas programadas com a educadora.

Inferências

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 58), “o corpo [...] constitui o instrumento de relação com o mundo”. Como o ser humano estabelece relações sociais com tudo o que o rodeia, tem, desde cedo, de estabelecer um contato consigo mesmo e, para tal acontecer, há que conhecer o seu corpo. A expressão à qual compete essa descoberta é a **expressão motora**. Citando o mesmo autor, a educação pré-escolar “deve proporcionar ocasiões de exercícios”, de modo a que as crianças “aprendam a utilizar e a dominar o seu próprio corpo”.

Na aula a que assisti de expressão motora, pude ver as crianças a explorarem os seus limites corporais e, inconscientemente, a fomentarem novos hábitos saudáveis de bem-estar, propícios para uma qualidade de vida melhor. Bartolomeis (1976, p. 232) afirma também que a expressão motora contribui para a aquisição de hábitos “sãos de vida” e que é uma forma de contrariar “a sedentariedade” a que as crianças estão sujeitas devido à rotina.

As crianças fizeram exercícios com cordas explorando a lateralidade e estimulando a sua estruturação espacial. Segundo Maluf (2008, p. 28) é deter noções espaciais significa “saber orientar-se, ir para a frente, para trás, para a direita e à esquerda, para baixo e para cima. Neste contexto a dominância lateral é de grande importância”. Este tempo é onde as crianças se divertem mas adquirem inconscientemente destrezas fundamentais para o seu futuro.

10 de outubro de 2011

A educadora começou a manhã pelo Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com a leitura de uma história: *O Gonçalo é desastrado*, de Mymi Doinet. Após a leitura da história, a educadora lembrou duas cores (amarelo e encarnado), introduziu uma cor nova (laranja), e lembrou as noções de lateralidade com o apoio do material 1.º Dom de Froebel. Por exemplo, solicitava a cada criança uma actividade específica: “coloca a bola verde por baixo da cadeira” ou “coloca a bola amarela à frente do teu colega”.

A educadora teve de atender um telefonema importante e, por conseguinte, as minhas colegas e eu orientámos as crianças. Durante esse tempo conversámos um pouco com as crianças sobre o fim de semana e cantámos algumas canções.

Depois de as crianças estarem sentadas às mesas, foi-lhes distribuída uma folha com alguns desenhos de objetos e alimentos, de entre os quais só deveriam pintar um. O objetivo era o de identificar uma cenoura, associando-a à cor de laranja.

De seguida, as crianças foram ter expressão motora. Eu, a pedido da educadora, fiquei a fazer sombras chinesas.

Inferências

Alguns dos materiais utilizados nesta escola para explorar o Domínio da Matemática são os **Dons de Froebel**. Friedrich Froebel foi um pedagogo alemão que auxiliou e incentivou bastante a educação, com a criação não só de jardins de infância, como de diversos materiais para auxiliar na aprendizagem. Isto porque “foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas” (Caldeira, 2009b, p. 237).

Froebel (citado em Caldeira, 2009b, p. 237) defendia que “as crianças são o gérmen da humanidade e necessitam, desde pequeninas, da proteção e dos cuidados como num jardim”. As flores são delicadas e precisam de muita atenção para desenvolver e quando desabrocham enchem o ar com as suas cores e as suas magias tal qual as crianças.

Segundo Moreira e Oliveira (2003, p. 33), os Dons de Froebel “simbolizavam conceitos e relações [...] com os quais se desenvolviam as *ocupações*” que consistiam em “actividades manuais que envolviam esses materiais e que representavam aquelas ideias”. Moreira e Oliveira (2003, p. 33) afirmam que os Dons tinham como finalidade

que as crianças “explorassem as propriedades de objectos a três dimensões”, de forma a que houvesse um avanço nas aprendizagens da matemática.

Spodeck e Saracho (1998, p. 45) explicam que os Dons de Froebel eram “conjuntos de pequenos materiais manipuláveis” e tinham como função “serem usados pelas crianças de formas preestabelecidas”. O 1.º Dom é constituído por “uma série de seis bolas feitas de cordão”.

A educadora aplicou o 1.º Dom corretamente e as crianças estavam cativadas, pois prestaram atenção e conseguiram realizar os exercícios propostos por esta.

11 de outubro de 2011

Após a higiene matinal, a educadora trabalhou com as crianças o 1.º Dom de Froebel, abordando as cores. De seguida, sentámos as crianças nas cadeiras e entregámos-lhes uma folha com um desenho de um lagarto para que estas pintassem com o lápis de cor verde que se encontrava no centro da mesa.

No final da manhã, a educadora levou as crianças para o salão, onde trabalharam, oralmente, as lengalengas.

Inferências

Neste dia, quero destacar algo que, apesar de, numa abordagem geral, parecer ter pouco “mérito”, tem uma mensagem subliminar e um ensinamento essencial para o ser humano: o valor da **partilha**. Para Raths, Hamin e Simon (1966, citados por Oliveira Formosinho, 1991, p. 95), “as pessoas crescem e aprendem através da experiência e é na experiência que podem encontrar orientações para o seu comportamento. Tais orientações, que tendem a organizar a vida, podem ser chamadas ‘valores”.

A educadora, quando pediu às crianças para pintar o lagarto, colocou uma caixa de lápis de cor de uma das crianças no centro da mesa à disposição de todos. A criança a quem pertencia a caixa reclamou. A educadora, imediatamente, aproveitou para reiterar o gesto, explicando que os lápis eram para ser usados por todos. Assim, procedeu, através de um ato banal, à exemplificação da partilha.

Segundo Formosinho (1996, p. 95), “as actividades educacionais que se proporcionam às crianças devem dirigir-se, centrar-se e organizar-se à volta do processo de valoração”. Numa época em que os valores estão sendo colocados para

segundo plano, é essencial demonstrar que estes não devem ser esquecidos e são estes, à parte da inteligência e da capacidade oratória, que nos distinguem dos restantes seres vivos. Não se ensinam valores mas estes demonstram-se com ações.

14 de outubro de 2011

Após a rotina diária matinal, a educadora levou as crianças para a sala onde trabalhou o Domínio da Matemática, abordando a cor, as noções espaço-temporais e a associação à quantidade através do material Blocos Lógicos. Após as crianças terem-se sentado, em roda, no chão, a educadora ia colocando algumas questões sobre as cores do material. De seguida, a educadora pediu a uma criança de cada vez para colocar a peça que era pedida no local dito pela educadora, em baixo da cadeira, entre duas crianças, atrás da cadeira entre outros.

Inferências

A matemática é uma área abstrata mas precisa. Devido a esta incongruência, um facilitador é a utilização de **materiais manipulativos**, com os quais a criança tem hipótese de trabalhar bem o concreto, para, mais tarde, fazer a passagem do concreto para abstrato. Essa utilização e visualização de materiais permitem às crianças, futuramente, criar sinopses úteis. Tal como afirma Caldeira (2009b, p. 12), “ a utilização de materiais manipulativos, através de modelos concretos, permite á criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico”. Segundo Bartolomeis (1976, p. 246), o material estruturado “permite a compreensão de estruturas conceptuais porque incorpora elementos lógicos, e é com estes que a criança deve operar: relações, comparações, diferenças, domínio de conjuntos. As variáveis articulam, vitalizam estes materiais, e por essa via a criança forma conceitos”.

Através da exploração do material Blocos Lógicos, as crianças tiveram oportunidade para comparar as cores respetivas do material, associar as peças à quantidade correspondente e, também, explorar a noção da lateralidade, pois através do material estruturado as crianças podem compreender estruturas conceptuais.

17 de outubro de 2011

Neste dia, a minha colega de estágio deu a sua manhã de aulas. No âmbito do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, começou por ler, através do

PowerPoint, a história de *O Pequeno Azul e o Pequeno Amarelo*, de Leo Lionni. À medida que lia a história, fazia perguntas de antecipação de conteúdos.

Depois, a colega levou as crianças para o coreto e, ali, procedeu a dois jogos: o jogo da memória, focando o tema da visão, e o jogo de identificação de cores. No final da manhã ajudei uma colega de estágio a fazer moldes para a educadora do Grupo.

Inferências

Agradou-me que a minha colega tenha realizado parte da sua **aula num espaço exterior**. O espaço utilizado para lecionar não se restringe à sala de aula, mas a todo o perímetro escolar, desde que haja as condições necessárias. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 39), “o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo”.

Penso que minha colega quis realizar os seus jogos no exterior (coreto), pois as crianças estariam mais descontraídas; além disso, a minha colega teria mais espaço para colocar os objetos necessários para a realização do jogo. Nas supracitadas *Orientações*, defende-se que “a organização e a utilização do espaço são expressões das intensões educativas e da dinâmica do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 37). É fundamental que, sempre que possamos, façamos um jogo, uma leitura ou até mesmo uma aula num espaço que não seja dentro da sala de aula, para um maior enriquecimento.

As crianças gostaram imenso de sair do espaço de aula e de vir para o exterior. Estavam mais concentradas do que o costume e notava-se, pela postura delas, que estavam mais descontraídas.

18 de outubro de 2011

A minha colega de estágio deu uma aula surpresa, proposta pela educadora. A aula consistia em dinamizar uma história. A colega optou por dinamizar a história *Adivinha quanto eu gosto de ti*, de Sam Mc Bratney e Anita Jeran. Leu a história em voz alta; à medida que o fazia, mostrava as imagens e ia questionando as crianças sobre o que viam nas imagens.

Após o intervalo, a educadora explorou o 1.º Dom de Froebel, trabalhando a associação à quantidade. Por exemplo, pegava em três bolas e pedia às crianças que

contassem quantas bolas tinha na mão; depois, desafiava-as a juntarem mais bolas ou a retirarem, treinando as operações de adição e subtração.

Inferências

A minha colega aceitou a proposta da educadora para esta **aula surpresa**. No entanto, durante algum tempo, notava-se-lhe um ligeiro tremor nas mãos, proveniente da tensão da aula surpresa.

Um dos problemas que mais afeta a sociedade moderna é o stress. Este tem manifestações a níveis emocionais e psicológicos, devido às diversas pressões feitas pelas pessoas ao redor e pela própria. O stress provoca uma sensação de insegurança, e uma baixa na auto estima. No caso do educador/professor, ele tem de acreditar nas suas capacidades face a algo que saia da sua zona de conforto. Tem de aprender que a exigência que faça para ele mesmo deve ser controlada.

Segundo Jesus (1999, p. 17), “Embora o professor não deva ser demasiado exigente consigo próprio, é fundamental que acredite nas suas qualidades e competências e que [seja] capaz de realizar um trabalho de qualidade”. Assim, é fundamental para um educador/professor acreditar em si, pois evita situações de stress e faz com que o professor tenha “força” para continuar.

Nesse sentido, as aulas surpresa acabam por contribuir para o combate a este stress, na medida em que o testa face a uma situação não prevista.

21 de outubro de 2011

Hoje foi dia de aulas surpresas assistidas pelas Supervisoras de Estágio Profissional (de Prática Pedagógica, como dizemos habitualmente). Assisti a uma dessas aulas, dada num Grupo de 4 anos, onde foi proposto a uma colega a dinamização de uma história: *Ratinho Torto*, de Ana Beatriz Afonso. O tempo da aula era entre vinte minutos a meia hora. Esta aula foi assistida por uma das professoras Supervisoras.

De seguida, retornei à sala onde estava a estagiar e levei os alunos para a aula de Educação e Movimento.

Por fim, fui assistir à reunião com todas as professoras de Prática Pedagógica, educadoras e estagiárias, na qual se comentaram as aulas surpresas, fazendo-se uma breve reflexão sobre os aspetos a melhorar e ressaltando os aspetos positivos.

Inferências

Acho muito importante haver uma reunião no fim das aulas surpresas/assistidas, pois é através de uma **prática reflexiva** que, segundo Zeichner (1993, p. 14), se preparam “os futuros professores para serem agentes activos do seu próprio desenvolvimento profissional”.

É fundamental a existência destas reuniões, visto que os professores formados podem auxiliar a aprendizagem daqueles que se tornarão professores, de modo a que estes interiorizem as aprendizagens, melhorando alguns aspetos e aprimorando os aspetos positivos. De acordo com Zeichner (1993),

[...] os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (p.17)

Não devemos esquecer que um docente ou futuro docente deve manter uma prática reflexiva durante toda a sua vida de trabalho, pois deste dependerá o seu desenvolvimento profissional.

24 de outubro de 2011

Nesta manhã, dei aula programada. Comecei pelo Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, lendo a história *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares. À medida que ia lendo, solicitava a uma criança que colocasse a imagem de um dos animais que entrava na história no respetivo sofá (que eu havia preparado, feito num painel de feltro que se encontrava ao meu lado).

De seguida, passei para o Domínio da Matemática, onde explorei a associação à quantidade, utilizando as imagens referentes à história anteriormente lida. Com as imagens colocadas no painel, pedia a uma criança que as contasse; depois, retirava ou acrescentava imagens e pedia a outra criança que fosse ela a contar.

Por último, abordei a Área de Conhecimento do Mundo. Foquei um dos cinco sentidos: o olfato. Após uma breve conversa sobre o sentido abordado, procedi a um jogo. Este consistia em pedir a três crianças que, com os olhos vendados, tentassem identificar o cheiro dos alimentos levados (canela, pimenta, limão). Descoberto o nome do alimento, todos os alunos tiveram oportunidade de cheirar os mesmos.

Inferências

Acho muito importante as crianças terem acesso a um bom **ensino das ciências**, pois, segundo Eshach (2006, citado por Martins *et al.*, 2009),

[...] as crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenômenos que observam no seu dia-a-dia. No jardim de infância, devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas. (pp.12-13)

Na Área de Conhecimento do Mundo, realizei uma atividade ligada a um dos cinco sentidos (o olfacto). Whitfield, Stoddart e Wertenbaker (1992, p. 7) afirmam que “esses delicados sistemas sensoriais são ao mesmo tempo, as janelas entre o mundo exterior e a nossa consciência e as paredes determinantes das fronteiras desse mundo interior”. Quer isto dizer que são os sentidos que nos ligam ao mundo e é com estes que existe um “despertar para a tomada de consciência e de atenção das [...] capacidades sensoriais e perceptivas” (Catita, 2007, p. 226).

25 de outubro de 2011

A minha colega de estágio C. deu a sua aula nesta manhã. Iniciou com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. As crianças encontravam-se sentadas no tapete, e a colega leu-lhes *O ovo do Ivo*, de David Bedford e Karen Sapp. Ainda com as crianças sentadas no tapete, explorou noções de lateralidade com algumas imagens referentes à história lida.

Para finalizar, a minha colega sentou as crianças nas cadeiras e abordou a Área de Conhecimento do Mundo, falando no sentido do tato e relembrando os outros. Para trabalhar o sentido do tato, levou um saco para cada criança, nos quais havia um pedaço de lixa, um pedaço de algodão, e um pano. As crianças tinham de enfiar a mão dentro do saco e, sem olhar, tocar e identificar pela textura os objetos tocados.

Inferências

O educador e o professor têm de se preocupar com diversas situações ao longo da sua vida profissional. Algo que tem de se ter em mente é a necessidade da capacidade de uma boa **gestão de tempo**. Esta tem de ser adaptada às diferentes situações e realidades, mas tem de existir para uma melhor organização de aulas, influenciando, assim, o próprio ritmo em sala de aula. Segundo as *Orientações*

Curriculares para a Educação Pré- Escolar (Ministério da Educação, 1997, p. 40), “o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações [...] e permite oportunidades de aprendizagens diversificadas tendo em conta as diferentes áreas de conteúdos”.

Observei na aula que a minha colega deu uma boa gestão do tempo, o que fez com que as crianças aproveitassem ao máximo tudo aquilo que esta explicou. Assim, acabou por ser um período em que as crianças estimularam as suas capacidades.

28 de outubro de 2011

Foi-me solicitada, pela educadora do Grupo, uma aula surpresa de estimulação à leitura. O Grupo foi dividido em dois. Enquanto uma parte ia ter aula de cerâmica, a outra escutava a minha leitura. Li a história que a educadora me propôs que lesse (*Caracolinhos de Ouro*) por duas vezes. A manhã continuou com as rotinas habituais.

Inferências

A história que me foi proposta ler é um **conto tradicional**, incluído nos *Contos* de Grimm. A história que eu contei é uma adaptação de Ana Oom. O conto tradicional (ou popular) é uma narrativa breve. Estes contos pertencem à tradição oral e são transmitidos de geração em geração. De acordo com Albuquerque (2000, p. 16), os contos “são de uma extrema utilidade, porque ensinam a criança a superar problemas de crescimento e a ultrapassar dependências, adquirindo um sentido de auto-aceitação e de autoestima”. Quadros (citado em Bastos, 1999) afirma que:

[...] o estímulo à imaginação pelo maravilhoso [...] é uma verdadeira pedagogia da criatividade – que terá mais tarde reflexos não só no sentido da liberdade do homem adulto perante os sistemas mecanicistas que o rodeiam, como na invenção científica, no pensamento filosófico e na criação artística ou poética. (p. 30)

Dada a natureza oral, os contos tradicionais devem ser contados e não lidos, como o fiz. No entanto, porque não conhecia o conto a ponto de o dominar sem o ler, foi esta a única solução possível.

31 de outubro de 2011

Hoje foi dia de *roulement*, pelo que foram reunidas os dois Grupos A e B na sala do Grupo A. Uma colega de estágio leu uma história e disse lengalengas

(algumas das quais eram repetidas ou continuadas pelas crianças). Enquanto isso, as outras colegas e eu fazíamos recortes, a pedido das educadoras. No fim da manhã, alguns meninos trabalharam com a plasticina e outros com peças de lego.

Inferências

Devido a uma das educadoras se encontrar ausente, as crianças de ambas as turmas foram reunidas. Durante parte da manhã, uma das minhas colegas esteve a explorar com as crianças **lengalengas** conhecidas das mesmas. As lengalengas fazem parte das rimas tradicionais. De acordo com Costa (1992, p. 24), definem-se como “textos rimados [...] de transmissão oral, usados com e entre crianças, e que tradicionalmente acompanha o desenvolvimento destas”. No conjunto de rimas, existem rimas para adormecer, sendo estas as primeiras que as crianças têm contacto, bem como rimas para brincar e para aprender, que são rimas constituídas por pequenos textos e de fácil memorização estando associadas a jogos (Diniz, 2001).

Segundo Costa (1992, p. 47), junto de crianças do Pré-Escolar, as rimas têm as seguintes funções: “sociológica, [...] psicológica, a psicolinguística e a lúdica”. No entanto, a mesma autora defende que “a função que mais frequentemente lhes é atribuída é a pedagógica”. No caso específico das lengalengas, elas não servem só para entreter as crianças, mas para estimular a memorização e a própria produção vocal. Leal (2009) refere-se ao valor pedagógico das lengalengas estar na memorização e recitação das mesmas, sendo, por isso, importantes exercícios de recepção, produção e criação verbal, frequentemente associados a danças e outros movimentos corporais.

Duarte (2008, citada por Leal, 2009, p. 6) defende que a lengalenga “constitui um estádio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização dos fenómenos linguísticos”. Por isso, o uso das lengalengas é uma boa prática para ser aplicada principalmente na Educação Pré-Escolar, que é o nível de ensino onde as crianças estão a começar a consolidar o seu processo linguístico.

4 de novembro de 2011

A educadora propôs à minha colega C. uma aula surpresa de estimulação à leitura. A colega leu o livro *Partilhar*, de Anthea Simmons e Georgie Birkett, com as crianças sentadas em roda no tapete.

Após, a educadora deu uma aula abordando a Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática. Utilizou os Blocos Lógicos. Relembrou dois atributos (cor e tamanho) e iniciou o atributo relativo à espessura. O exercício consistia em colocar questões acerca dos atributos do material e, de seguida, pedia a uma criança que pegasse na peça “pedida” e que a colocasse no quadro que se encontrava ao lado da educadora.

No fim da manhã, fomos para o salão e cantámos algumas lengalengas.

Inferências

É de realçar que a **formação de leitores** se faz desde cedo. Essencialmente, esta faz-se a partir da observação de um modelo.

É através das histórias que as crianças conseguem estimular o seu imaginário e suprir as diversas necessidades do seu “eu” interior. Nestas idades, é fundamental trabalhar o indivíduo social, tendo por base uma evolução de sentimentos, e é nas narrativas que a criança encontra alicerces. Manzano (1987, citada por Bastos, 1999, p. 122) afirma que as narrativas literárias possibilitam “a interiorização do eu, em que se perfilam a evolução da afectividade, os processos emocionais, o descobrimento progressivo do sentimento moral [...] complementaridade entre pensamento – imaginação; e os processos de inserção social”.

É fundamental a criança ter acesso à fonte de escrita que são os livros, e é a escola que tem como papel fulcral cativar as crianças para, num futuro, virem a ser adultos amantes de livros. Para Bastos (1999, p. 286), a escola é “um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante. E a escola deve ter como objectivo criar leitores activos”.

Como foi referido anteriormente, a minha colega utilizou o **livro como instrumento de leitura**. O desenvolvimento do interesse da leitura é um processo constante. Ao iniciar-se desde cedo, ajuda a criança a desenvolver melhor as suas capacidades imaginativas e, assim, a formar adultos mais conhecedores, sensíveis e informados, não descorando nunca a parte lúdica, imaginativa e emocional.

1.2. Grupo de Crianças de 4 anos

1.2.1. Caracterização do Grupo

Segundo informação dada pela educadora titular do Grupo B de crianças de 4 anos, este é composto por vinte e oito crianças, quinze do género feminino e treze do masculino. Todas as crianças têm quatro anos de idade, até 31 de dezembro de 2011. Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

1.2.2. Espaço, rotinas e horário

Ambos os Grupos de crianças de 4 anos funcionam no salão do colégio. O espaço do salão pertencente ao Grupo B situa-se entre as salas do grupo de crianças dos 3 anos e a sala do grupo de crianças dos 5 anos, turma B.

Na sala, estão dispostas quatro mesas octogonais. Estas encontram-se numeradas, proporcionando às crianças uma maior independência, pois podem identificar a sua mesa como também o lugar onde se sentam. Ao lado das mesas, junto à porta da sala do grupo de 3 anos, encontra-se uma estante com diversos livros de leitura e um cantinho de leitura, bem como um tapete disposto de modo a que, sempre que as crianças quiserem explorar um livro, possam estar num ambiente tranquilo. Atrás deste cantinho da leitura está um móvel com gavetas, identificadas com a fotografia de cada criança com o seu respetivo material. Devido a estas gavetas se encontrarem identificadas possibilita-se, uma vez mais, a estimulação da autonomia das crianças, de forma que estas façam uma rápida e precisa identificação do seu material sem ter de recorrer constantemente à educadora. Do lado oposto da sala encontram-se os placares com os trabalhos feitos pelas crianças.

Esta sala também se encontra perto do refeitório. No lado esquerdo da porta do refeitório encontra-se o mapa das presenças e dos chefes. No espaço do salão referente à educadora titular do Grupo A, encontram-se os cabides de ambos os Grupos de crianças de 4 anos.

As rotinas referentes ao Grupo dos 4 anos são iguais às do Grupo de crianças dos 3 anos, excetuando a hora da sesta que não se observa. Neste Grupo encontramos ainda uma nova rotina: o mapa das presenças, feito pelas próprias crianças.

Cordeiro (2010, p. 371) defende que a utilização dos mapas de presença não só faz com que a criança construa “laços fortes e contínuos” com os colegas e com a educadora, como também incrementa a aquisição de “noções matemáticas [...] introdução à leitura através dos reconhecimentos das letras, organização temporal, observação [...] e a linguagem”. Esta rotina, pela perspectiva de Martins e Niza (1998, p. 87), é caracterizada como uma das “práticas” que “contribuem para que as crianças adquiram razões e sentidos para a aprendizagem da linguagem escrita”. A existência destes mapas não só desenvolve conceitos dos vários domínios, nomeadamente da matemática e da leitura e da escrita, como já referido acima, como, simultaneamente, também incentiva a assiduidade das crianças.

O horário do Grupo é o indicado abaixo, no Quadro 5.

Quadro 5 – Horário do Grupo de 4 anos

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h00-9h30	Canções de Roda/Acolhimento				
9h30-10h00	Iniciação à Mat. (Dons de Froebel)	Iniciação à Mat. (Contagem/ material alternativo)	Iniciação à Mat. (Geoplano/Tangram/ Calculadores Multibásicos)	Iniciação à Matemática (Cuisenaire)	Iniciação à Mat. (Blocos Lógicos/ Diagramas/ Conjuntos/ Sequências)
10h00-10h30	Descobrir o que se sabe	Formação Cívica	Grafismos	Formação Cívica	Trabalhos de Grupo
10h30-11h00	Recreio	Partilha de saberes	Recreio	Ginástica	Recreio
11h00-11h30	Conhecimento do Mundo	Ginástica	Conhecimento do Mundo	Música	Conhecimento do Mundo
11h30-12h00	Jogos de Roda Preparação para o almoço				
12h00-12h30	Almoço				
12h30-14h30	Recreio Orientado e Recreio Livre				
14h30-15h00	Expressão Dramática	Estimulação à Leitura	Expressão Plástica (pinturas/digitinta/ carimbos)	Atividades Gráficas (ditados/desenhos de série)	Descobertas dos Pequenos Cientistas
15h00-15h30	Área de Projeto	Expressão Plástica (desenho livre/ilustrações)	Jogos de Mesa e Plasticina Modelagem	Atividades Gráficas (ditados/desenhos de série)	Estimulação à Leitura
15h30-16h00	Dobragens Entrelaçamentos Enfiamentos Harmónios	Atividades nos Cantinhos Jogos de Tapete	Picotagem Contorno Rasgagem Recorte Colagem	Jogos Tradicionais	Expressão Corporal
16h00-16h25	Lengalengas Destrava Línguas Adivinhas	Expressão Dramática/Biblioteca	Rimas/Poesias	Rimas/Poesias	Reflexão Semanal
16h25-16h45	Lanche				
16h45-17h00	Despedidas				

1.2.3. Relatos diários

7 de novembro de 2011

Este dia foi destinado para aulas surpresas assistidas pelas Orientadoras de Supervisão de prática pedagógica. A minha colega de estágio C. realizou a sua aula surpresa junto do Grupo B de crianças de 3 anos. Assisti a duas aulas surpresas.

A primeira foi realizada pela minha colega de estágio M., no Grupo A de crianças de 4 anos. Consistiu em dinamizar a história *Que grande barulheira*, de Ana Beatriz Afonso. Iniciou a aula com a leitura da história, colocou algumas questões sobre a mesma, cantou a canção, *Doidas, doidas, doidas andam as galinhas*, e por último fez o retorno à calma.

A outra aula a que fui assistir foi dada pela minha colega de estágio D., e foi realizada com o Grupo B de crianças de 5 anos. Foi-lhe solicitada uma dinamização de uma história – *Ratinho Torto*, de Ana Beatriz Afonso. A D. iniciou com a leitura da história, prosseguindo com algumas questões de interpretação e, para finalizar, levou um grupo de crianças à *Cartilha Maternal*, enquanto as restantes elaboraram um desenho “torto”.

No fim de assistirmos às aulas retornámos à sala onde estávamos a estagiar. No meu caso, assisti ao final de uma aula de Domínio da Matemática sobre conjuntos.

Após o intervalo, houve uma reunião com as Supervisoras de Prática Pedagógica, com as estagiárias e com as professoras cooperantes para uma melhor reflexão das aulas dadas e assistidas.

Inferências

As **aulas surpresa** têm uma base um pouco incongruente. O trabalho de um educador e professor tem de ser planificado, pois em cada aula é estipulado não só o conteúdo a ser abordado mas também as competências que queremos que criança atinja.

Contudo, apesar de as aulas surpresas não terem planificação tornam-se extremamente necessárias para uma rápida avaliação do conhecimento e de como o estagiário pessoa reage face a algo novo (não planificado). Para além disso, acho fundamental a existência de reuniões para a reflexão.

Segundo a *Educating the Reflective Practitioners* (1987, citado por Alarcão, 1996):

[...] a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. é esta [...] a via possível para uma profissional se sentir capaz de enfrentar situações novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracteriza. (p. 11)

Não obstante, lê-se no mesmo documento, para uma melhor aceitação das sugestões é substancial que se “estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável” (citado por Alarcão, 1996, p. 33).

Podemos concluir que, para que as reuniões sejam aproveitadas, deve haver um equilíbrio e uma boa relação de modo que haja uma reflexão franca dirigida para o sucesso dos professores em formação.

8 de novembro de 2011

A educadora deu uma aula do Domínio da Matemática, cujo tema era a tabela de dupla entrada. Utilizou como material de apoio os blocos lógicos, trabalhando os atributos (cor e forma) das peças.

Após o intervalo da manhã, dirigimo-nos para a biblioteca para ver uma aula de Conhecimento do Mundo, cujo tema a ser abordado era o Universo, focando, em articular, o Sistema Solar.

Inferências

O material **Blocos Lógicos** foi criado na década de 50 pelo matemático húngaro Zoltan Paul Dienes.

Este é um material manipulativo estruturado que é composto por 48 peças distintas (v. *Figura 1*). Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010) explicam que cada peça é caracterizada por quatro propriedades que são variáveis, sendo elas, a forma, a cor, a espessura e o tamanho. Tal como o nome do material indica e os autores mencionados afirmam, os blocos lógicos são muito bons para a “realização de actividades aliciantes e diversificadas que ajudam a construir conceitos de lógica, indispensáveis à compreensão de noções básicas e fundamentais” (p.13).



Figura 1 – Blocos Lógicos

Pude ver a educadora a utilizar o material para dar o conteúdo matemático da tabela de dupla entrada. Pude observar as crianças a comparar, identificar e associar, de modo a completar a mesma. Devido às diferentes características das peças, este material estimula o raciocínio lógico-matemático, pois, como defendido por Canls (citado por Caldeira 2009b, p. 364), através dele, a criança pode desenvolver “as capacidades de identificar, relacionar e operar e fornece as bases necessárias para se poder adquirir conhecimentos matemáticos”.

11 de novembro de 2011

Hoje houve aulas surpresa, propostas pelas orientadoras da Prática Pedagógica para as colegas estagiárias do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e para uma colega que se encontrava a estagiar n Grupo de 3 anos, e que provinha de uma licenciatura antiga. Esta última colega foi avaliada pela diretora do colégio. A minha colega fez uma dinamização da leitura da história *Ratinho Torto*, de Ana Beatriz Afonso, fazendo uma interpretação da história com as crianças, pedindo para que estas a recontassem e, por último, cantou uma canção.

De seguida, regressei à minha sala, onde pude observar uma aula lecionada pela educadora do Grupo B, sobre teoria de conjuntos, para o que recorreu a material não estruturado (linha e botões).

Após o intervalo, houve uma reunião com as Supervisoras de Prática Pedagógica, com as estagiárias e com as professoras cooperantes onde se ponderou os aspetos positivos e os aspetos a melhorar.

Inferências

As aulas surpresa são avaliadas por orientadoras de Prática Pedagógica, que constituem a equipa de Supervisão. Vieira (1993, p. 28) define a supervisão “como

uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.” O supervisor é, segundo a mesma autora, “o agente de formação que exerce a tarefa de supervisão sobre outrem”.

Na **formação de docentes**, as aulas surpresa levam a que os futuros educadores e professores se submetam a diferentes realidades e contextos de sala de aula, para que estes se descubram a si mesmos, de tal maneira que assumam o papel que desempenham de forma autónoma para a sua formação.

Postic (1979, citado por Alves, 2001, p. 41) defende que “levar os professores iniciados a descobrir os seus modos próprios de acção, sem nos substituímos a eles, e colocando-os em situações tais que devam assumir o seu papel de maneira autónoma e responsável, tal é a finalidade da formação”. É na prática que um professor ganha participando também na aprendizagem para a sua vida futura.

14 de novembro de 2011

No Domínio da Matemática, utilizando como material de suporte, a educadora trabalhou com o Grupo o geoplano. Com este, foram exploradas figuras geométricas, tipos de linhas e sequências.

Volvidos do intervalo, fomos para a biblioteca, onde a educadora realizou uma pequena dramatização sobre a passagem do dia para a noite, com a participação das crianças.

Inferências

Falando do **geoplano**, Damas *et al.* (2010) afirmam que este

[...] é um M.M.E. [Material Manipulativo Estruturado] criado por Caleb Gattegno, constituído por tabuleiros e pregos (pinos), com uma determinada disposição, de modo a que se possam prender elásticos, [...] o que torna o material não só mais aliciante como também proporciona uma maior objetividade na exploração dos conteúdos programáticos. (p.87)

É um privilégio poder trabalhar no concreto algo abstrato, como a matemática, aumentando a componente do lúdico. Segundo Serrazina e Matos (1988, p. 8), “ao dar aos alunos a oportunidade de experimentar a matematização através da manipulação de materiais não estamos apenas a fomentar uma actividade lúdica, mas estamos principalmente a criar situações que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstracto”.

Tal como pude observar na aula dada, o material geoplano é extremamente útil para explorar a geometria pois há uma facilidade grande em “apagar” e tornar a fazer o que é pedido. Serrazina e Matos (1988) mencionam que

[...] uma das grandes vantagens do geoplano é a sua mobilidade, o que faz com que os alunos se habituem a ver figuras em diversas posições. Outra das vantagens específicas do geoplano é que, ao contrário da folha de papel é um aparelho dinâmico, permitindo “desenhar” e “apagar” facilmente e possibilitando a aferição rápida de conjecturas. (p.14)

O geoplano é um material fácil de manusear e excelente para ver figuras em diversas posições, como visível na *Figura 2*.

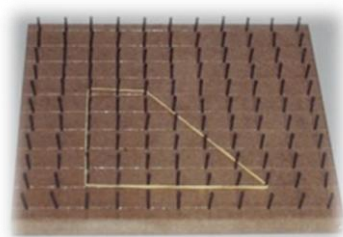


Figura 2 - Geoplano

15 de novembro de 2011

No presente dia realizou-se uma visita de estudo que abrangeu todos os grupos do Pré-Escolar (dos 3 aos 5 anos). Fomos ao Teatro Tivoli assistir a uma peça de teatro intitulada *Ovos, canela e verdade é a receita da amizade*.

Inferências

A **visita de estudo** é, para Krepel (1981, citado por Almeida, 1998, p. 51), “uma viagem organizada pela escola e levada a cabo com objectivos educacionais, na qual os alunos podem observar e estudar os objectos de estudo nos seus locais funcionais”. Para além das crianças gostarem imenso de visitas de estudos, estas são fundamentais e complementares a nível escolar e visam, de acordo com Almeida (1998, p. 20), “contribuir para que a prática pedagógica dos docentes se torne mais consistente, o que pode ser conseguido através de uma reflexão cuidada acerca das actividades e estratégias que melhor possam contribuir para a formação integral dos alunos”.

A visita de estudo – no caso de hoje, a ida ao teatro – é uma atividade “extraquotidiana em relação à rotina escolar” (Koudela, s.d., p. 3). Esta autora defende que a ida ao teatro “pode ser transformada em oportunidade para criar uma situação

ensino/aprendizagem, na qual a descoberta e a construção do conhecimento estejam presentes” (p. 3).

Pelos sorrisos que as crianças demonstraram no final da peça deduzo que estas gostaram, apesar de uma delas ter ficado assustada quando uma das personagens saiu do palco para interagir com as crianças.

18 de novembro de 2011

Hoje dirigimo-nos para o ginásio, para a preparação da peça de natal. Após o recreio, fomos para a sala dos computadores, onde a educadora leu a história Avós, de Chema Heras e Rosa Osuna. Após o almoço, já as crianças se encontravam no recreio, as minhas colegas e eu estivemos a cortar material para a educadora a pedido da mesma.

Inferências

Achei muito curioso, quando a educadora se sentou com as crianças para ler a história, ter incitado e apelado à memória de uma das crianças (que já conhecia bem a história), para que a ajudasse a contá-la aos colegas. Notei, quando a educadora chamou para o lado dela, que a criança ficou feliz e tornou-se mais participativa. Para além, disso notei que havia uma relação de carinho entre ambas.

Segundo Morgado (1997, p. 31), “identificar as motivações permitirá uma mais ajustada escolha das opções ao nível didático-pedagógico; em segundo lugar, o conhecimento das motivações e necessidades dos alunos torna mais clara a percepção das suas expectativas e representação sobre a aprendizagem”. Se houver uma boa **relação pedagógica** entre as crianças e a educadora, ambas usufruem não só de um ambiente mais tranquilo, como também as crianças poderão tomar mais rapidamente alguns conhecimentos, pois têm a motivação e a expectativa como ‘combustível’ para uma aprendizagem maior/melhor.

21 de novembro de 2011

Iniciei a minha manhã de aulas com os alunos sentados nos respetivos lugares. O tema a abordar no Domínio da Matemática era a identificação do algarismo. Abordei o cálculo e a associação à quantidade. Utilizei como material de apoio algarismos

móveis e imagens de “luas”. Estas imagens encontravam-se no centro da mesa, e eram para serem associadas aos algarismos.

De seguida, sentei as crianças em “U” e acendi uma vela para iniciar a minha aula de estimulação à leitura. A história escolhida foi *A que sabe a Lua*, de Michael Greineic. À medida que ia lendo, ia solicitando a participação das crianças.

Após o intervalo, dirigi-me à biblioteca da escola para ali lecionar a Área de Conhecimento do Mundo, cujo tema era as fases da lua. Após ter conversado um pouco com as crianças e de ter procurado detetar algumas concepções alternativas, realizei, com as crianças, uma pequena dramatização para explicar as diferentes fases da lua.

Inferências

Quando dei a minha aula da área do conhecimento do mundo, levei as crianças para a biblioteca e, após sentá-las, comecei por dialogar com elas sobre o Sol e a Lua e pude detetar **concepções alternativas**. Estas concepções são ideias e/ou explicações que as crianças têm sobre determinado assunto, mas que não corresponde à verdade ou não está cientificamente correto. Segundo Cachapuz, Praia e Jorge (2002, p. 155) as concepções alternativas são definidas como “ ideias em oposição a concepções cientificamente adequadas”.

Cachapuz (1995, citado por Cachapuz, Praia e Jorge, 2002, p. 155) afirma que as concepções alternativas não devem “ser confundidas como interpretações momentâneas [...] mas sim como potenciais modelos explicativos”. A perspetiva de ensino das ciências que apliquei foi a de mudança conceptual. Tal como o nome indica, peguei nas informações e nas explicações que as crianças tinham e ajudei a realizar a mudança, de forma que as concepções estivessem cientificamente corretas.

Ainda de acordo com Cachapuz, Praia e Jorge (2002, p. 152), o ensino para a mudança conceptual pode-se resumir do seguinte modo: “o professor ajudar a transformar *estruturas conceptuais* e, assim sendo, contribuir para que os alunos reorganizem os seus conceitos de uma outra maneira, de uma forma qualitativamente diferente”.

22 de novembro de 2011

Após a higiene matinal, a educadora deu uma aula do Domínio da Matemática com o material blocos lógicos, explorando e distinguindo os quatro atributos (cor,

forma, tamanho, espessura). A educadora preencheu a grelha de avaliação que correspondia ao exercício proposto anteriormente. As minhas colegas de estágio e eu estivemos a cortar e a plastificar material para a educadora.

Inferências

O preenchimento de **grelhas de avaliação** são essenciais para verificar se as crianças adquiriram determinadas capacidades, destrezas ou conhecimentos. Segundo o Ministério da Educação (1992, p. 11) “a avaliação deve ser fundamentalmente entendida como uma componente da prática educativa. Consiste na recolha de informações e tomada de decisões pedagógicas adequadas às necessidades e capacidades dos alunos”.

A avaliação é uma maneira de que o apoio que será prestado às crianças possa incidir nas áreas que estas tenham mais dificuldades e, ao mesmo tempo, dar ênfase e reconhecimento sobre aquelas que estão bem exploradas. Formosinho (2002, p. 33) defende que “avaliar é mais do que simplesmente centrar-se nos produtos de aprendizagem, ele enfatiza e procura representar como as crianças processam a informação, constroem novos conhecimentos e resolvem problemas”.

25 de novembro de 2011

A minha colega de estágio C. deu a sua manhã de aulas, abordando os três principais domínios. Iniciou a sua manhã sentando as crianças em filas e leu a história *Caracolinhos de Ouro*, de Marion Billet. Fez uma pequena exploração da mesma. De seguida, sentou as crianças às mesas, nas respetivas cadeiras, e prosseguiu com o Domínio da Matemática, onde abordou as ordens crescente e decrescente com material alternativo referente à história (ursos de plástico).

Volvidos do intervalo, a minha colega terminou a manhã, na biblioteca, explorando a Área de Conhecimento do Mundo. O tema que tratou foi o das divisões da casa. Para suporte da sua explicação, a C. levou uma casa de bonecas.

Inferências

A minha colega realizou, tal como todas tentamos fazer de uma boa forma, a **interdisciplinaridade**. Esta prática tem vindo a ser cada vez mais usada e, segundo Pombo, Guimarães e Levy (1994) afirmam,

[...] são os professores que, por sua iniciativa, vêm realizando, com uma frequência crescente, experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares e implicam algum tipo de trabalho de colaboração entre duas ou mais disciplinas. (p. 8)

Quer isto dizer que nas diferentes áreas lecionadas existe um entrosamento entre elas, de modo a que a aprendizagem se torne mais estimulante e estruturada.

Pombo, Guimarães e Levy (1994, p. 26) afirmam que a “interdisciplinaridade significa interação mútua, interdependência e interfecundação entre várias disciplinas”. Apesar de ser importante haver ligação não significa que ela exista em todas as aulas. Cabe ao docente planejar a melhor maneira de o conteúdo ser abordado.

28 de novembro de 2011

A minha colega de estágio M. iniciou a sua manhã de aulas explorando o cálculo da adição e subtração com material alternativo no Domínio da Matemática. Seguidamente levou as crianças para a biblioteca onde através de um suporte informático explorou os diferentes tipos de habitação. Para finalizar, já concluído o intervalo da manhã, utilizou o mesmo suporte informático para a exploração oral e abordagem à escrita, lendo a história de *Os 3 Porquinhos* e fazendo uma exploração.

Inferências

A minha colega optou por ler o conto tradicional *Os 3 Porquinhos* utilizando o *PowerPoint*, projectando, dessa forma, tanto o texto como as imagens que davam suporte ao mesmo.

Fontes, Botelho e Sacramento (s.d., p. 35) defendem que “o ler e o contar histórias, mesmo sem a presença do estímulo do livro, contribuem para o enriquecimento do vocabulário e para a consolidação do já aprendido”. Na nossa sociedade, com o avanço tecnológico e com a “quebra” de raízes cada vez maior, a **literatura de expressão oral** junto da infância ocupa um lugar cada vez mais reduzido. No entanto, devo frisar, uma vez mais, a importância que os contos tradicionais têm para as crianças, mesmo que estes não sejam contados e sim lidos.

Segundo Bettelheim (2011, p. 12), “porque a vida é muitas vezes desconcertante, a criança precisa [...] que lhe deem a oportunidade de se compreender a si próprio neste complexo mundo que vai enfrentar”. Ao ouvir contar ou ler contos, as crianças, através do mundo da fantasia, aplaca as suas dúvidas e

adquirem conhecimento da herança cultural que, através do conto, foca as vivências humanas. Como esclarece Bettelheim, “o conto de fadas, [...] confronta a criança sem rodeios com as exigências básicas do homem” (p. 17).

29 de novembro de 2011

A manhã iniciou-se no ginásio com ambas as turmas do Grupo de crianças de 4 anos reunidas para os ensaios gerais para a peça de natal. De seguida, assistiu-se a uma peça de teatro do Teatro Circense com os Grupos do Pré-Escolar todos reunidos no salão.

Inferências

É de extrema importância o **papel do teatro na infância**, pois este é profundamente útil para o despertar de novas oportunidades e, ao mesmo tempo, o gosto pela arte. Reverbel (1989, citado por Moraes, 2008, p. 602) admite que o “nosso objetivo na escola não é ter um aluno-autor, um aluno-pintor ou um aluno compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana”. Esslin (1976, citado por Bastos 1999, p. 227) afirma que “o instinto de representação é uma das actividades humanas básicas, essencial para a sobrevivência do indivíduo e para a das espécies. Por isso o drama pode ser encarado como algo mais do que um passatempo”.

Como pude comprovar, as crianças nos momentos dos ensaios ficam mais soltas, relaxadas de maneira que o ato de socialização torne-se eminente.

2 de dezembro de 2011

Hoje foi dia de *roulement* e ambas as turmas ficaram com a educadora de um dos Grupos. Durante a manhã, fizemos enfeites para a árvore natal, com massa de modelar, e de seguida pintámo-los.

Inferências

A exploração da massa de modelar realizada pelas crianças é um momento importante, pois, através do processo de **modelagem** a motricidade fina é trabalhada. Segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 63), “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina

[...] recorre a materiais e instrumentos específicos”. Para além disso, a modelagem irá acrescentar a possibilidade de contactar com a “terceira dimensão”. Citando as mesmas *Orientações*, estas mencionam que às “duas dimensões acrescentam-se as possibilidades tridimensionais, como a modelagem” (p. 65).

As crianças, em modo de brincadeira, estão a executar ações que servirão para a sua estrutura mental. Observei que se divertiam nesta tarefa.

5 de dezembro de 2011

Até ao intervalo da manhã, houve ensaios para a peça de natal, para ambos os Grupos de 3 anos. A educadora do Grupo B, posteriormente, solicitou-me que realizasse uma aula surpresa, de estimulação à leitura. Usei o livro *Tanto, Tanto, de* Trish Cooke, recorrendo à leitura participada.

Inferências

Neste dia, observei, mais uma vez, que o grupo de crianças adora **ouvir histórias**. Após sentá-los em semicírculo, as crianças expressaram contentamento quando lhes disse que lhes ia ler uma história.

De acordo com Albuquerque (2000), a atividade de ouvir histórias vem desde os inícios do tempo, nas mais diversas culturas. O contador de histórias tinha como função encantar os ouvintes. No entanto, segundo a mesma autora, “o uso prático do livro [...] e a leitura da história do livro [são] procedimentos louváveis, para aumentar a adesão afectiva da criança, que se encontre em fase de iniciação à leitura e à escrita” (pp. 26-27).

É necessário dar a conhecer, desde cedo, a literatura infantil, pois esta tem qualidade e desempenha um melhor trabalho para a organização e estruturação do pensamento de uma criança. Fontes, *et al.* (s.d., p. 33) defendem que “a literatura infantil alimenta e estimula a imaginação e satisfaz a afectividade e a curiosidade da criança, podendo representar um papel importante no desenvolvimento integral e harmonioso da sua personalidade”.

Apesar de eu não ter o papel de contadora de histórias, mas tão só de leitora, só o facto de se ler livros de qualidade causa o efeito nas crianças que é o de aplacar algumas dúvidas, desejos e temores, bem como apelar ao campo da imaginação.

6 de dezembro de 2011

No início da manhã, houve ensaios com ambos os Grupos de 4 anos para a peça de natal, intitulada *Estou na Lua*.

Posteriormente, as crianças retornaram ao salão e, depois de se terem sentado, a educadora distribuiu o material geoplano. Com o auxílio desse foi explorada a noção de lateralidade, a linha horizontal e vertical. Também foram trabalhadas as figuras geométricas dando maior destaque ao triângulo.

Já no fim da manhã, a minha colega de estágio C. realizou aula surpresa de estimulação à leitura. Levou as crianças para a biblioteca, sentando algumas nos bancos e outras no chão, de modo a formar meia-lua. Leu o livro *Um dia mal humorado*, de M. Christina Butler, fazendo interdisciplinaridade com a Área de Conhecimento do Mundo e com a Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática).

Inferências

É de salientar que, sempre que possível, deve-se levar as crianças para a **biblioteca escolar**, pois, para além de estas terem um contacto precoce e direto com os livros, este é um local que incita ao imaginário.

Sousa (1999, p. 24) afirma que “à biblioteca pode-se ir ler, descobrir, viajar, sonhar, amar..., é o lugar...para conquistar leitores”. A biblioteca deve ser explorada no seu máximo, pois esta proporciona o contacto com os livros e é um dos locais mais propícios de aprendizagem, onde as crianças estão focadas e atentas, bem como embrenhadas no místico campo de todas as possibilidades que o imaginário tem.

9 de dezembro de 2011

Neste dia houve *roulement* e as estagiárias de ambos os Grupos ficaram com a educadora do Grupo A.

No início da manhã, a educadora fez uma construção da cama, mesa e as cadeiras e torre alta, com base no material 3.º Dom de Froebel. Enquanto isso, as minhas colegas e eu realizámos os preparativos para a peça de natal.

De seguida, algumas crianças enfeitaram a árvore de natal, e as restantes, com a nossa orientação, fizeram dois postais, um por Grupo. Em cada postal, de

tamanho A2, foi posta a impressão da mão de cada criança. A acompanhar essa impressão, cada criança ditou uma palavra que caracterizava a educadora.

Inferências

Hoje presenciei a uma aula com a utilização do 3.º Dom de Froebel. Segundo Moreira e Oliveira (2003, p. 33), “o terceiro, o quarto, o quinto e o sexto *Dons* eram conjuntos complexos de blocos geométricos”. Estes serviam para realizar construções específicas, bem como para a exploração das propriedades a três e duas dimensões.

Ressalvo que, de acordo com Caldeira, cada criança deve ter uma caixa com o respetivo material e este tem regras no abrir, arrumar e fechar a caixa (p. 249).

Froebel tinha como núcleo do seu jardim-de-infância as atividades musicais e os jogos previamente organizados, bem como a utilização de material estruturado (Moreira e Oliveira p. 33). Estes últimos autores citados afirmam ainda que Froebel “procurava [...] a integração de histórias e jogos com as explorações matemáticas e artísticas e incentivava [...] os educadores a participarem nas brincadeiras das crianças”.

Ao longo de todo o meu estágio, tenho encontrado algumas semelhanças com o sistema de Froebel, não só pela utilização do material, mas também pela utilização da pedagogia implementada por Froebel.

12 de dezembro de 2011

No começo da manhã, após as crianças se encontrarem sentadas em “U”, a educadora questionou as crianças sobre o seu fim de semana. Após o diálogo dirigimo-nos para o ginásio para ensaios para a festa de natal.

Após o intervalo a educadora distribuiu um saco, que continha o material Tangram, a cada criança que foi trabalhado para a construção do quadrado.

Inferências

As crianças em idades precoces tendem a ser egocêntricas, ou seja, gostam de falar delas e do que elas fazem ou gostam, enfim, aderem ao **diálogo**. O momento em que a educadora se sentou com as crianças para estas falarem do seu fim-de-semana é propício não só para a confraternização, como também para a aquisição do respeito pelo próximo. Segundo Formosinho (1996):

[...] o desenvolvimento sociomoral da criança pequena está no centro da educação de infância. Tornar-se pessoa é um processo lento de construção social com raízes nas experiências de infância. Tornar-se moral é um processo lento de construção pessoal que requer a colaboração social. (p. 8)

É nas ações que estão as representações e são nessas ações que estão inculcadas a demonstração de valores que fazem parte do crescimento como cidadão na sociedade.

Para além disso, o diálogo contribui para o progresso de conhecimento da língua. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 12) defendem que “as trocas verbais com a criança [...] activam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna”. Estes autores também defendem a importância de que “ para assumir um papel activo no processo comunicativo é indispensável que a criança aprenda *a tomar e dar a vez*” (p. 32).

13 de dezembro de 2011

A educadora realizou sequências numéricas, sequências de cores e sequências de figuras geométricas com material não estruturado. Depois, preencheu as grelhas de avaliação sobre a identificação de algarismos. Após o preenchimento das grelhas, fomos para o ginásio, para ensaiar para a peça de natal. A minha colega de estágio M. leu às crianças a história *O Ganso Tanso e Pato Pateta Brincam às escondidas*, de Sally Grindley.

Após a hora de almoço, realizou-se uma breve reflexão com as colegas e a educadora acerca da aula anteriormente observada.

Inferências

Os ensaios para a peça de natal “constituem geralmente os primeiros contactos [das crianças] com uma forma diferente de expressão” (Bastos, 1999, p. 205). É através da **expressão dramática** que as crianças expressam os seus sentimentos, se socializam umas com as outras, bem como adquirem sentido sobre o mundo que as rodeia. Spodek e Saracho (1998) defendem que

[...] a brincadeira dramática é um meio importante de expressão para as crianças pequenas, pois, através dela, elas testam suas ideias, dão expressão a seus sentimentos e aprendem a trabalhar com outras [...]. Através do jogo dramático, as crianças desenvolvem um entendimento do mundo em volta delas, e aprendem a lidar com seu ambiente. (p. 221)

Devido ao que foi referido anteriormente, é importante a realização de experiências em torno de textos dramáticos com as crianças, como os que tenho vindo a assistir serem feitos a propósito da festa de natal.

16 de dezembro de 2011

Foi solicitado às estagiárias que se encontravam no Pré- Escolar a realização de uma atividade lúdica para ser apresentada às crianças. Escolhemos dançar, enquanto as crianças assistiam. Após a atividade, as crianças foram brincar.

Inferências

É fundamental para as crianças socializarem, pois o ser humano necessita de estabelecer relações e estas só são possíveis se houver socialização. A base para que esta se proporcione é a confiança bem como a autonomia de cada indivíduo. Hohmann e Weikart (1997, p. 65) defendem que “o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança proporciona a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta”.

É no **ato de brincar** que as crianças, de uma forma serena e despercebida, interagem com os colegas, realizando assim o processo de socialização. Segundo Formosinho (1996, p. 78), “ao brincar, jogar, interagir com pessoas e materiais, a criança realiza experiências que lhe permitem construir um conhecimento do mundo que a rodeia”.

1.3. Grupo de Crianças de 5 anos

1.3.1. Caracterização do Grupo

Segundo informação dada pela educadora, o Grupo B é composta por 30 crianças, sendo 19 do género feminino e 11 do género masculino. Quase todas as crianças têm 5 anos de idade, exceto duas que já têm 6 anos de idade. Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do colégio e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

1.3.2. Espaço, rotinas e horário

A sala frequentada por este grupo encontra-se perto do refeitório. Esta contém duas portas: uma que liga ao salão e outra que liga ao recreio. Devido à existência de muitas janelas e ao facto de estas serem grandes, a sala é bastante iluminada.

A sala está organizada por filas de mesas com as respetivas cadeiras. Contém dois quadros magnéticos e, ao lado destes, encontra-se a secretária da professora. Em cima da secretária há uma *Cartilha Maternal* em tamanho grande, a qual, diariamente, é utilizada pelas crianças para aprenderem a ler. Logo à entrada da sala, do lado esquerdo, encontra-se um móvel com gavetas identificadas com o nome de cada aluno e que contém o seu material. Ainda no fundo da sala, no lado direito, encontra-se também um móvel. Este tem as capas com os trabalhos elaborados pelas crianças ao longo do ano. Nas paredes, existem três placards onde alguns trabalhos das crianças, sobre as diversas áreas, são expostos.

A rotina das crianças dos 5 anos é ligeiramente diferente das rotinas anteriormente descritas. Após irem à casa de banho, em vez de fazerem o acolhimento na roda, fazem-no na sala.

A educadora realiza uma revisão das letras já aprendidas, até à letra que o menino mais adiantado vai. Este grupo tem a oportunidade de iniciar a leitura e a escrita mais cedo, devido ao método aplicado na escola, sendo este o **Método de Leitura de João de Deus**. A *Cartilha Maternal*, que dá suporte ao Método, foi criada por João de Deus, no ano de 1876. João de Deus, poeta e pedagogo defendia que “não posso ser verdadeiramente homem sem saber ler” (in Carvalho, 2009, p. 4).

Apesar de a evolução da história da educação e da existência e aparecimento de mais métodos de leitura, a *Cartilha Maternal* consegue ainda manter-se como o melhor. Este método é aplicado a crianças a partir dos 5 anos o que faz com que estas atinjam atempadamente as competências de leitura (Ruivo, 2009). Esta autora defende que a leitura das lições da *Cartilha Maternal* fazem “uma abordagem linguística [...] promotora de uma consciência fonológica essencial para o desenvolvimento da competência da leitura de uma forma racional lógica fazendo desta aprendizagem um jogo que satisfaz a curiosidade da criança” (p. 23), acrescentando que, ao respeitar o ritmo de cada criança, vai tornar a aprendizagem mais simples e ao mesmo tempo cativante.

O horário do Grupo é indicado no Quadro 6, na página seguinte.

Quadro 6 – Horário do Grupo dos 5 anos

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h00-10h15	Iniciação à Matemática Material Escrita	Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática Material Escrita	Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática Material Escrita
10h15-10h45	Recreio + W.C.				
10h45-11h50	Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática Material Escrita	Educação pelo Movimento (11h00-11h30) Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática Material Escrita Música (10h50-11h40)	Iniciação à Leitura e Escrita
12h00-13h00	Almoço				
13h00-14h00	Recreio orientado e livre				
14h00-15h00	Escrita e letras	Inglês	Jogos Matemáticos Cidadania Área de Projeto	Escrita e letras	Educação pelo Movimento (15h00-15h30)
15h00-16h30	Ditados Gráficos Desenho Série Dobragens Entrelaçamentos	Conhecimento do Mundo (Dinamização do tema)		Conhecimento do Mundo (Dinamização do tema)	Computadores (15h30-16h10)
16h30	Lanche e Saída				

1.3.3. Relatos Diários

2 de janeiro de 2012

Neste dia, as alunas estagiárias do Mestrado do Pré-Escolar foram solicitadas para fazer uma atividade para realizar com todos os Grupos do Pré-Escolar. Depois de uma breve reunião, decidiu-se que iríamos realizar alguns jogos no recreio, enquanto algumas crianças se encontravam no salão a pintar um painel.

Inferências

Sendo hoje o primeiro dia após as férias de Natal, as educadoras propuseram-nos que realizássemos algumas **atividades lúdicas**.

Segundo Maluf (2008, p. 11), “na educação infantil podemos comprovar a influência positiva das actividades lúdicas em um ambiente aconchegante, desafiador, rico em oportunidades e experiências para o crescimento sadio das crianças”. O mesmo autor afirma também que qualquer criança que entra nas atividades adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural, criando interesse em aprender.

Posto isto, as minhas colegas e eu dividimo-nos em dois grupos. Um deles ficou no exterior, onde realizou alguns jogos, enquanto outro ficou no interior, onde realizou a pintura de um painel utilizando a digitinta.

A palavra jogo tem como origem a palavra *jocu*, que é de origem latina, cujo seu significado é gracejo (Antunes, 2003, p. 11). O jogo é deveras importante para a criança, pois, segundo Contente (1995, citado por Antunes 2003, p. 36), “ajuda-a a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico”. Tanto o jogo como a expressão plástica são importantes para o desenvolvimento da criança e devem, sempre que possível ser aplicadas.

3 de janeiro de 2012

A educadora iniciou a manhã com a revisão das regras de *Cartilha Maternal* de João de Deus.

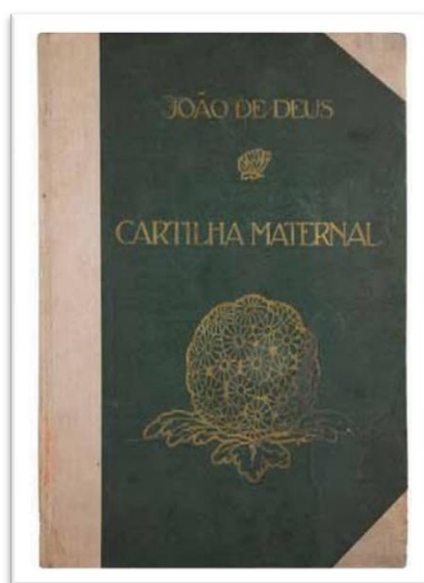


Figura 3 – Cartilha Maternal

De seguida, as minhas colegas e eu auxiliámos as crianças a ler e orientámo-las na escrita, enquanto a educadora levava um grupo à cartilha.

Depois do intervalo a educadora trabalhou a adição com o material de apoio, os Calculadores Multibásicos.

Inferências

Não é só através da língua falada que o indivíduo se insere na sociedade, mas é também através da língua escrita. Para que esta haja, necessita de haver um desenvolvimento progressivo em relação à própria leitura. Na minha opinião, o Método de aprendizagem através da **Cartilha Maternal** tem resultados bastante positivos e importantes para os alunos.

Ruivo (2009, p. 42) afirma que “o Método respeita o ritmo de trabalho e aprendizagem de cada criança porque é organizado de uma forma sistemática e lógica”. Ao respeitar o ritmo de cada um a criança não se vai sentir pressionada, logo a aprendizagem vai ser mais gradual.

6 de janeiro de 2012

Neste dia, devido ao facto de se comemorar o dia de Reis, os pais tinham um lanche à tarde, para estar um pouco com os filhos e, nesta ocasião, ver os seus dossiês.

Assim, este dia foi dedicado a terminar diversas propostas de trabalho que os alunos tinham em atraso, para o educadora colocar tudo dentro dos dossiês.

Inferências

É extremamente importante para a criança a **presença da família** nos diversos momentos do seu percurso escolar, bem como o seu aval e o seu elogio perante os trabalhos realizados.

Segundo Marujo, Neto e Perloiro (1998, p. 11), “o envolvimento de pais e mães na educação escolar dos filhos é um direito, tanto como uma responsabilidade e um valor”. Para que haja um equilíbrio, deve haver uma parceria, tal como afirma Bartolomeis (1976, p. 22): “a escola deve colocar-se ao lado da família na obra de auxílio, aprontando [...] estímulos, ocasiões de desenvolver actividades, tarefas, instrumentos proporcionados às necessidades e às capacidades da criança”.

Segundo Reis (2008):

O papel dos pais é de autoridade/cuidador, não forçosamente pedagógico, e o papel da escola é o pedagógico, sem perder o seu carácter de autoridade e sem se esvaziar na componente técnica. Já o objectivo de ambos, junto do aluno, é o seu sucesso académico, ou melhor, a aquisição de competências! E é aqui que se pode encontrar algo de comum. (p. 59)

Quer isto dizer que os pais e a escola devem completar-se para o futuro sucesso da criança, nunca transpondo o seu lugar e a sua obrigação.

9 de janeiro de 2012

Uma colega A. de Mestrado do Ensino Pré-escolar deu aula, como forma de se preparar para a Prova Prática de Aptidão Profissional.

Na Área de Conhecimento do Mundo, abordou o tema das plantas e deu a sua constituição. De seguida, contou uma história denominada “Sementinha”, com o suporte de imagens. Por fim, fez a associação de algumas palavras com as imagens da história, dando por finalizada a Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita). Em relação à Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática), através do material Cuisenaire, fez um itinerário, apelando ao cálculo mental.

Inferências

A minha colega deu uma aula, da Área de Conhecimento do Mundo, cujo tema foi Plantas. Este tema é indicado, segundo Catita (2007, p. 92), para “que a criança desperte para o mundo dos vegetais e comece a associar as plantas mais à ideia de um ser vivo”.

Para Cachapuz, *et al.* (2002), há quatro **perspetivas no Ensino das Ciências**. São elas: o ensino por transmissão (EPT), o ensino por descoberta (EPD), o ensino por mudança conceptual (EMC) e o ensino por pesquisa (EPP).

Na aula que a minha colega deu, aplicou sensivelmente em toda a sua aula o ensino por transmissão, que tem como finalidade a aquisição de conceitos. Esta perspetiva deve ser aplicada, mas não deve ser a única, pois o aluno tem um papel passivo enquanto o professor se limita a transmitir conceitos, ou seja, e de novo de acordo com Cachapuz, *et al.* (2002), centra-se única e exclusivamente nas exposições orais e não atende às diferenças dos alunos. O professor tem a função de variar nas

suas estratégias de ensino, de modo a que todas as crianças aprendam de forma equilibrada.

10 de janeiro de 2012

Durante a manhã, houve um rastreio auditivo e visual direcionado a todos os alunos do jardim- escola. Enquanto grupos de três a quatro elementos iam ao rastreio, os restantes terminavam algumas propostas de trabalho, ao mesmo tempo que a educadora levava grupos à *Cartilha*. De seguida, a educadora procedeu à elaboração de algumas construções, recorrendo ao material de apoio 3.º e 4.º Dom de Froebel, e realizou algumas situações problemáticas.

Inferências

Neste dia gostaria de assinalar o **contributo de pedagogos para a Educação Pré-Escolar**, que tanta influência tem na vida futura das crianças.

Todos concordamos que “a educação pré-escolar tem impacto permanente na vida futura da criança” (Borges, 1996, citado por Paulo, 2000, p. 9). Mas esta conceção teve origem em nomes como Rosseau, que muito contribuíram para que, hoje, esta ideia surja como consensual.

Para Rousseau, pedagogo do século XVIII, a “infância [...] é o período no qual acontece o desenvolvimento [...] do ser humano [e] é neste período em que as faculdades naturais do indivíduo humano se desenvolverão, constituindo-se, pois, a sua primeira formação” (citado em Coura, 2005, p. 3). Spodek e Saracho (1998, p. 41) dizem-nos que “Rousseau acreditava que a educação devia começar no nascimento e continuar até os 25 anos”.

A educação que temos hoje deve-se à influência de grandes pedagogos que outrora pensaram e aplicaram a sua pedagogia. São os casos de Pestalozzi, que foi um dos pioneiros da pedagogia moderna, de Froebel, inventor dos Dons para desenvolvimento de consciência/ domínio matemático, de Decroly, que defendia a ideia de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo, de Montessori, que tinha como base do seu método a atividade, a individualidade e a liberdade, de Freinet, para quem a educação deveria proporcionar ao aluno a realização de um trabalho real.

13 de janeiro de 2012

Neste dia, foi a Prova Prática de Aptidão Profissional de uma colega de estágio. A colega abordou quatro áreas num período de tempo de uma hora e quinze minutos.

Iniciou com o Domínio da Matemática, onde fez a construção da camioneta e da mobília de sala, utilizando o 3.º e 4.º Dom de Froebel. Fez, de seguida, algumas situações problemáticas.

Levou as crianças para o refeitório e lecionou a Área de Conhecimento do Mundo, tendo como tema o pão. As crianças puderam ter um contacto com a maneira de fazer pão. Depois, retornaram à sala, onde, com a *Cartilha Maternal* fez a revisão da letra «c» e deu o primeiro valor da letra «g» a dois alunos, enquanto os restantes faziam picotagem. Para finalizar, organizou a um jogo no recreio.

Inferências

Segundo Colomer e Camps (2002, p. 47) “a compreensão é a finalidade natural de qualquer ato habitual de leitura”. Existem diversos métodos de leitura. No entanto, como referido anteriormente, o método aplicado na escola onde estagiei é o **Método de Leitura de João de Deus**. A *Cartilha Maternal*, segundo João de Deus (citado por Deus, 1997) consiste na leitura e “na combinação das letras”.

Para João de Deus (citado por Deus, 1997, p. 11), “a verdadeira palavra do homem é a palavra escrita, porque só ela é imortal”. A prática de leitura realizada com as crianças, utilizando a *Cartilha Maternal*, passa pela integração da palavra lida pela criança numa frase, de modo a que a educadora perceba se esta sabe ou não o significado da palavra lida.

16 de janeiro de 2012

Esta manhã, foi destinada para a avaliação de aulas programadas pelas Supervisoras da Prática Pedagógica. A minha colega de estágio M. deu uma aula de uma hora, que consistia numa preparação para a prova final.

A minha colega abordou as três áreas. Na Área de Conhecimento do Mundo foi abordado o tema os constituintes das plantas. De seguida, na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, levou um grupo de três alunos à *Cartilha Maternal*, onde reviu a letra «g» e deu o primeiro valor da

letra «r», enquanto o resto da turma procedia à construção de um puzzle. Para finalizar a aula lembrou a construção da mobília de sala e iniciou a construção do poço através do 3.º e 4.º dom de Froebel.

No final da manhã houve uma reunião para uma reflexão sobre as aulas dadas e/ou assistidas.

Inferências

É de ressaltar uma vez mais a importância de uma **prática reflexiva**. Para Zeichner (1993)

[...] o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros [...] é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. (p. 17)

É através da prática reflexiva que os futuros educadores e professores se podem questionar, avaliar e criticar. Alarcão (1996) defende ainda que

[...] a observação de aulas, das próprias aulas do formando ou das aulas dos colegas e/ou de outros professores (incluindo o supervisor), [...] 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. (p.110)

Pode-se concluir que, apesar de as reuniões terem o mesmo objetivo, cada uma delas, por si só, é importante e diferente na sua semelhança.

17 de janeiro de 2012

Neste dia, os alunos dirigiram-se para o ginásio para assistir a uma peça de teatro sobre a higiene oral, de forma a complementar os estudos dados anteriormente. De seguida regressamos à sala de aula, para fazer a leitura diária individual e auxiliar alguns alunos com os trabalhos no caderno de escrita, enquanto a educadora levava os grupos à *Cartilha Maternal*.

Após o intervalo, a educadora abordou o Domínio da Matemática, utilizando o material Cuisenaire. Deu a noção de dezena, meia dezena, a dezena e meia, aplicando alguns cálculos mentais.

Inferências

O material que foi referido acima, o **Cuisenaire**, é “composto por uma série de barras paralelepípedicas, de tamanhos e cores diferentes simbolizando, cada uma, os números naturais de 1 até 10” (Damas *et al.*, 2010, p. 65).



Figura 4 – Cuisenaire

Este material (v. *Figura 4*) é bom para se trabalhar o cálculo mental. Através dos diferentes tamanhos e das diferentes cores das barras é fácil para a crianças chegar à resposta, pois basta observar para chegar à conclusão ou obtenção de um resultado. Mesmo que não consiga ou que tenha alguma dificuldade com a manipulação das barras, a criança acabará por conseguir realizar a operação.

Para Alsina (2004, citada por Caldeira, 2009b)

[...] as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição progressiva das competências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar ao cálculo mental...para introduzir e praticar as operações aritméticas. (p. 126)

Ao utilizar o material, cria-se uma maior interação entre os indivíduos, nem que seja só para transmitir as experiências. Vale (2000, citado por Caldeira, 2009b, p. 127) defende que “a aprendizagem é mais eficaz, significativa e duradoura quando os alunos utilizam essas ferramentas, pois permite interagirem uns com os outros, reflectindo e comunicando entre si as suas experiências”.

20 de janeiro de 2012

A educadora iniciou a manhã com um diálogo, com as crianças sobre frações. Para explicação do conteúdo, utilizou um material que era composto por vários círculos: um inteiro, outro dividido em duas partes, outro dividido em três partes, outro dividido em quatro partes e outro dividido em oito partes. Estes eram de madeira e

tinham íman por trás, o que permitia que ficassem “agarrados” ao quadro, possibilitando, desse modo, um bom visionamento para todas as crianças. A educadora escolheu mostrar um círculo inteiro, fazendo de conta que era um bolo. Depois, mostrou o círculo dividido em duas partes e perguntou às crianças em quantas partes tinha partido o bolo e se eram iguais ou não. Na sequência, explicou um terço, um quarto, um quinto e um sexto. Após falar o nome das frações, a educadora apresentou as partes constituintes, numerador e denominador.

No final da manhã, as crianças realizaram uma proposta de trabalho, que vieram a terminar à tarde, pois entretanto tiveram cerâmica.

Inferências

As crianças dedicaram a sua atenção na explicação de um conteúdo novo de matemática, as frações. A utilização de **material manipulativo** utilizado no decorrer da aula foi essencial, pois as crianças puderam perceber, de uma forma lúdica e explícita, o conteúdo.

Segundo Spodek e Saracho (1998), “após terem compreendido os números, as crianças podem ser ajudadas a entender as frações simples como partes iguais de uma unidade” (p. 136). Os mesmos autores defendem ainda que “os materiais manipulativos ajudam as crianças a entenderem conceitos e processos através da aplicação prática e concreta das ideias que aprende” (p. 320).

A educadora, ao abordar o tema frações, utilizando como exemplo a imagem de um bolo dividido em partes iguais, foi mais perceptível para as crianças, visto que os bolos são algo que faz parte do seu dia-a-dia. Tal como Cerquetti-Aberkane e Berdonneau (1997, p. 22) defendem, “é importante que [...] se proponha às crianças problemas que façam parte de suas vivências”.

23 de janeiro de 2012

A manhã começou pela revisão da *Cartilha* para a turma, até à letra onde o grupo que está mais avançado deu.

De seguida, ajudámos a acabar as propostas de atividade em atraso. Após o intervalo, a educadora utilizou o material geoplano para dar o itinerário, fazendo o trajeto da gota de água até chegar à flor. Ao longo do exercício, a educadora apelou ao cálculo mental, utilizando os conhecimentos adquiridos com o material Cuisenaire.

Inferências

É muito importante a exploração, em idade precoce, do itinerário, bem como os labirintos, pois permite o desenvolvimento do campo visual. Segundo Serrazina e Matos (1988, p. 28), “a resolução de problemas envolvendo caminhos e labirintos constitui um meio privilegiado de desenvolver a capacidade visual-motora”.

Até agora, pude presenciar diversas estratégias em diversas áreas e domínios, bem como verificar que o trabalho até aqui demonstrado foi inspirado por **diversas pedagogias**, retirando delas o melhor e aplicando-as. Segundo Paulo (2000), a escola onde faço o meu Estágio Profissional é inspirada

[...] pelos trabalhos de Froebel, Montessori e Decroly, estabelece um modelo de desenvolvimento perceptivo e de estimulação do gosto de observar e de criar, caracterizado pela aprendizagem da leitura e da escrita que João de Deus considerava como um todo. Utiliza a *Cartilha Maternal* como metodologia de iniciação à escrita. (p. 34)

Não devemos esquecer que o que somos hoje é o produto de todo o trabalho e descobertas, a que pedagogos anteriores se submeteram.

24 de janeiro de 2012

Iniciei a minha aula com a Área Conhecimento do Mundo, onde dei o tema das aves. Após os alunos se terem sentado nos respetivos lugares, dei algumas pistas, para que os alunos adivinhassem o que estava debaixo do pano que se encontrava em cima de uma mesa (uma gaiola com um canário). Através da exploração de um *PowerPoint*, falei sobre os aspetos principais das aves. Após a exploração do tema, mostrei alguns elementos referentes às aves, que os alunos puderam tocar (penas, ovos e ninho).

De seguida, através de algumas imagens colocadas no quadro acerca do tema de Conhecimento do Mundo, fiz uma dinamização da *Cartilha Maternal*. Levei um grupo de três alunos à *Cartilha*, revendo a letra «c» e dando o primeiro valor da letra «g», enquanto os restantes procediam à realização de uma ficha.

Após o intervalo, terminei a minha aula com o Domínio da Matemática, onde realizei um itinerário, utilizando como material de apoio o geoplano, apelando ao cálculo mental e aos conhecimentos já adquiridos.

Inferências

Há que explorar de uma maneira cientificamente correta a **Área de Conhecimento do Mundo**, bem como satisfazer e implementar o gosto pela mesma.

O tema que eu lecionei na Área de Conhecimento do Mundo foi as aves. Para tal, achei fundamental levar para observação penas, ovos de diferentes aves e um ninho, bem como um canário. Para Paulo (2000)

[...] a criança é um observador e explorador do meio que a rodeia e no mundo natural ela encontra uma infinidade de estímulos que favorecem o seu desenvolvimento. [...] cabe ao educador orientá-la nas suas descobertas e experiências, “ensinando-a” a observar, [...] dar respostas aos seus porquês e, [...] proporcionar-lhe um contacto directo com o ‘mundo’. (p. 32)

Devido a ser um tema em que as crianças já detinham alguns conhecimentos, estas colocavam questões, para satisfazer ainda mais a sua curiosidade. Tal como definido pelo Ministério da Educação (2002, citado por Catita, 2007)

[...] a Área de Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber compreender porquê. Curiosidade que 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. 7)

27 de janeiro de 2012

A minha colega de estágio C. deu as suas aulas. Na Área de Conhecimento do Mundo, lecionou os animais mamíferos domésticos e as suas características, através da exploração do *PowerPoint*. Após, fez a dinamização da *Cartilha*, utilizando palavras sobre o tema de Conhecimento do Mundo.

Após o intervalo, já com os alunos sentados nos respetivos lugares, procedeu à realização de problemas, utilizando o material 3.º e 4.º Dom de Froebel para a construção da camioneta.

Inferências

As crianças aprendem seguindo um **modelo**. Neste contexto específico, o modelo será o professor ou quem está à frente do grupo de crianças. Tal como as crianças aprendem connosco, nós aprendemos com elas, seguindo os modelos que são os professores cooperantes.

O psicólogo Albert Bandura criou a teoria da cognição social, que afirma que é através do processo de modelagem que a criança irá se espelhar no futuro.

Tal como Marujo, Neto e Perloiro (1999) defendem, “ser educador é como estar constantemente em palco [e] mesmo que não pareçam, os educandos estão a ‘beber’ todas as suas atitudes para depois imitar” (p. 107). Os mesmos autores apoiam, também, a ideia que grande parte da aprendizagem que as crianças fazem “dá-se observando, adaptando e copiando aquilo que um determinado modelo faz” (p. 104).

30 de janeiro de 2012

Este dia foi reservado para aulas assistidas pelas Supervisoras da Prática Pedagógica. Fui ver uma aula programada de uma colega de estágio, D., dada no Grupo B dos 3 anos.

A colega iniciou a aula com o Domínio da Matemática, trabalhando as noções espaciais e as cores, utilizando como material o 1.º Dom de Froebel. De seguida, leu uma história. Por último, deu as estações do ano, não conseguindo terminar a aula, pois ultrapassou o tempo previsto.

No final da manhã, houve uma reunião com todas as Supervisoras de Prática Pedagógica, com as professoras cooperantes e todas as estagiárias, para uma melhor reflexão.

Inferências

A aula da minha colega não correu da melhor forma, pois houve alguns pontos que precisariam de ser alterados para uma melhor prestação. O primeiro ponto que eu foco é o da **gestão de tempo**, que não foi a melhor, prejudicando assim a prestação de toda a sua aula.

Arends (1995, p. 90) defende que “o tempo não é uma coisa a ultrapassar, é um recurso valioso que deve ser usado com o máximo de vantagens”. Para crianças de idades mais pequenas, exceder muito o tempo implica, automaticamente, o ‘desligar’ da aula e, se isso acontece, a educadora em formação poderá bloquear.

Destaco, também, que a minha colega não praticou a **interdisciplinaridade**. Haver interdisciplinaridade, principalmente em aula avaliadas, faz com que a educadora em formação tenha um fio condutor, e que não perca a atenção das crianças. Jean Luc Marion (1978, citado por Pombo, *et al.*, 1994, p. 10), “define interdisciplinaridade como a “cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objecto”.

No entanto, é com os erros que a pessoa aprende, e é na observação que podemos ser tanto críticos para as nossas colegas, como críticas para a nossa prática. Cabe a cada um utilizar essas aprendizagens e essas críticas para o melhor desempenho.

31 de janeiro de 2012

Hoje, a minha colega M. deu a sua manhã de aulas. Na Área de Conhecimento do Mundo, abordou os mamíferos selvagens, através da exploração de imagens, utilizando como suporte o *PowerPoint*. De seguida, fez uma dinamização da *Cartilha*; através de um suporte escrito, as crianças teriam que ligar o nome do animal mamífero à imagem. Enquanto isso, levou um grupo à *Cartilha Maternal* onde reviu a letra «z».

Após o intervalo, a minha colega M, finalizou a sua manhã de aulas dando a soma na base 10, com o auxílio dos Calculadores Multibásicos.

Inferências

Os **Calculadores Multibásicos** “são um M.M.E. composto por placas com cinco orifícios onde são colocadas peças de cores diferentes. Em cada orifício só é possível colocar peças de uma só cor” (Damas *et al.*, 2010, p. 40). Trata-se de um material excepcional, pois, através das peças, as crianças podem explorar manualmente e resolver diversas situações problemáticas. Na *Figura 5*, damos exemplo de uma placa.



Figura 5 – Calculadores Multibásicos

Nabais (1986, citado por Caldeira, 2009b, p. 188) afirma que “a verdade matemática deve saltar dos dedos dos alunos, através de múltiplas e variadas experiências”. Deveria ser algo irrefutável, quando se inicia uma matéria, esta estar ligada à realidade da criança, para uma melhor compreensão, principalmente se formos trabalhar situações a nível mais abstrato. Para isso, existem diversos materiais, sendo que, no caso dos Calculadores Multibásicos, este material se foca mais nas operações aritméticas e na sua passagem do real e concreto, para que, num futuro próximo, se passe para o abstrato.

3 de fevereiro de 2012

Neste dia, dei aula de preparação para a Prova Prática de Aptidão Profissional. Esta foi assistida por uma Supervisora de Prática Pedagógica. A prova consiste em dar as três áreas num período de tempo de 60 minutos.

Iniciei pela Área do Conhecimento do Mundo, pedindo às crianças que construíssem um puzzle no quadro, de modo a descobrir o tema. De seguida, através do suporte de imagens, expliquei a metamorfose da borboleta monarca. Depois, abordei a Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), fazendo a correspondência das palavras às imagens, aplicando algumas regras da *Cartilha*. A turma procedeu à elaboração de uma proposta de trabalho, enquanto dois alunos foram à *Cartilha*, onde revi a letra <z> e dei o primeiro valor da letra <s>.

Terminei a minha aula com a Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática). Fiz um itinerário, utilizando o Cuisenaire, trabalhando o cálculo mental e algumas noções espaciais.

No fim da manhã, houve uma reunião, onde estavam presentes todas as alunas que deram aulas avaliadas, as demais colegas, as Supervisoras da Prática Pedagógica e as educadoras cooperantes. Fez-se uma reflexão em grupo sobre dos aspetos a melhorar e os sobre os aspetos positivos das aulas dadas.

Inferências

A **educação no Pré-Escolar** deve ser encarada como a educação mais importante no desenvolvimento da criança, pois é nessa que se dá o início da formação a nível não só intelectual como também social, afetivo, físico e moral do

individuo de modo a que no futuro este seja capaz de se integrar e de ter sucesso naquilo que desempenha (Aguera, 2008, p. 7).

Podemos encarar a educação Pré-Escolar como o período durante o qual as crianças vão ganhar as 'bases' necessárias para serem futuros adultos equilibrados, resilientes, bem como socialmente ativos. Sim-Sim, *et al.* (2008, p. 7) defendem que a educação pré-escolar "é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, e o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança".

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997) mencionam que

[...] a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que 'a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário'. (p. 15)

Devido ao Pré-Escolar ser o Ciclo correspondente ao início da formação, cabe ao educador proporcionar o máximo de experiências e dar oportunidades para o desenvolvimento a todas as Áreas, de modo a que as crianças cresçam saudavelmente equilibradas e que no futuro sejam bem sucedidas.

6 de fevereiro de 2012

A educadora iniciou a manhã com a leitura e escrita, individual, de palavras, e realizou algumas propostas de trabalho.

Após o intervalo, a educadora procedeu à avaliação das construções da mobília de sala, do poço, da ponte baixa, da ponte alta, da cama e da camioneta, fazendo algumas situações problemáticas e tendo, no início da aula, questionado sobre alguns aspetos do material.

Inferências

Um dos processos de formação das crianças é a **avaliação** acerca das aprendizagens adquiridas ou apresentadas. Fernandes (2005, p. 16) menciona que "a avaliação das aprendizagens inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos,

de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento”.

A avaliação, mesmo tendo para algumas pessoas uma conotação negativa, é essencial para o aperfeiçoamento da explicação ou da apresentação dos conteúdos. Fernandes (2005, p. 23) defende que “o propósito [...] da avaliação é o de melhorar as aprendizagens, é o de ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades”.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 338), a avaliação é “uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é motor do seu constante aperfeiçoamento, pretendendo, em última análise, conduzir todos os alunos a um sucesso pleno no programa de estudos que seguem”. Assim, esta é fundamental para a própria organização de matéria a ser dada.

7 de fevereiro de 2012

Neste dia, houve uma visita de estudo com ambos os grupos de crianças dos 5 anos, ao Aquário Vasco da Gama.

Ao chegarmos ao Aquário, as crianças foram divididas em três grupos assim como as educadoras titulares e as estagiárias. Cada grupo ficou com uma guia para um melhor esclarecimento acerca do aquário. As crianças do meu grupo reagiram muito bem à visita, mostrando-se interessadas e colocando várias perguntas à guia.

Inferências

A **visita de estudo** ao Aquário Vasco da Gama tinha como intuito o **complemento à aprendizagem** acerca dos animais aquáticos. Estas ‘saídas’ são necessárias para que as crianças possam presenciar uma realidade mais próxima. Segundo Almeida (1998):

[...] as visitas de estudo têm sido consideradas actividades relevantes, senão mesmo fundamentais, no processo de ensino aprendizagem, reunindo o consenso de professores, alunos, autores de livros de texto, investigadores em desenvolvimento curricular e responsáveis por instituições de natureza diversa, desde museus, jardins zoológicos e botânicos, parques urbanos e naturais, a fábricas e empresas. (p. 19)

As crianças gostaram muito de ver os animais aquáticos, principalmente os tubarões pata roxa que ainda se encontravam dentro dos ovos. Eshach (2006, citado por Martins *et al*, 2009) defende que uma das razões da importância da Educação em Ciências é a de que

[...] nos jardim de infância, [as crianças] devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeias e por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas. (p. 12)

Durante a visita de estudo, a guia que acompanhava o grupo onde me encontrava explicava algumas características dos animais observados, respondendo a todas as questões colocadas pelas crianças, satisfazendo, assim, a sua curiosidade.

10 de fevereiro de 2012

A educadora pediu aulas surpresa às minhas colegas de estágio e a mim. Enquanto as minhas colegas de estágio deram uma dinamização da *Cartilha*, eu dei uma aula de matemática.

A C. colocou algumas palavras no quadro, bem como as imagens correspondentes, de forma desordenada. De seguida, solicitou a participação das crianças para a leitura e, por conseguinte, realizou a associação entre a palavra lida e a imagem. Na aula da minha colega M. as crianças leram algumas palavras dispostas no quadro e formassem uma frase, finalizando com o desenho das frases obtidas.

Após o intervalo, eu dei a minha aula, que consistia na realização de situações problemáticas, utilizando o 3.º e 4.º Dom de Froebel, e durante a qual procedi, com as crianças, à construção da mobília de casa e do poço.

Inferências

Em todas as aulas surpresa, as crianças mantiveram a **disciplina** e, para além de estarem atentas e permanecerem em silêncio, participavam ativamente quando lhes era colocada uma questão.

Segundo Rabinovich (2007, p. 29), "um grupo disciplinado não é aquele que se mantém calado, mas que se encontra envolvido com as atividades propostas, mostrando competência para criar e construir os seus próprios conhecimentos". Muitos professores 'sofrem' com a indisciplina em sala de aula.

Para William e Reginald (1968), a disciplina é essencialmente um "processo que procura conseguir o domínio que cada um deve ter de si próprio e do ambiente circundante" (pp. 30-31). Os mesmos autores defendem que a disciplina não é adicionada ao processo de aprendizagem mas sim brota espontaneamente do interesse do estudante pela obra que executa (p. 36).

1.4. Estágio Intensivo de Contacto com a Realidade Educativa

Entre os dias 27 de fevereiro a 2 de março de 2012, realizei o estágio intensivo, em período de horário integral, junto de uma turma de 1.º ano (Turma A) de uma escola privada, localizada na cidade de Tomar.

1.4.1. Caracterização da turma

Conforme a informação disponível pela professora, a turma do 1.º ano desta escola é composta por dezoito alunos: dez do género feminino e oito do género masculino. Sete destes alunos têm ensino diferenciado. Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica da escola, e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

1.4.2. Espaço, rotinas e horário

A sala onde o 1.º ano tem as suas aulas localiza-se no piso inferior da escola, perto das salas das restantes turmas do 2.º ano, 3.º ano e 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A sala possui grandes janelas, com vista para a entrada principal da escola, o que faz com que tenha uma grande luminosidade. As mesas estão dispostas em filas horizontais e de frente para o quadro. Na sala encontra-se também uma estante com livros, dois móveis para arrumar o material (onde se encontram copos, pastas e escovas de dentes identificadas), uma secretária para a professora titular e, por fim, dois *placards* para expor os trabalhos dos alunos.

Durante o período de estágio, presenciei algumas rotinas que diferem daquelas a que, anteriormente, assisti. No início do dia, ambas as turmas do 1.º ano e do 2.º ano se juntam na sala da professora que estiver presente e leem livros, em voz alta, uns para os outros, até a professora titular da outra turma chegar e levar os seus alunos para a respetiva sala.

A meio da manhã, bem como após o almoço, dá-se lugar ao recreio, onde os alunos realizam as suas brincadeiras, individuais ou em grupos.

Após o recreio da hora de almoço, antes de entrar para a sala, os alunos vão à casa de banho e procedem à higiene oral.

O horário do 1.º ano encontra-se indicado no Quadro 7.

Quadro 7 – Horário do 1.º Ano

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h00-9h15	Ler/Contar/ Mostrar	Ler+	Ler+ (leitura autónoma)	Ler+	Ler+ (leitura autónoma)
9h15-10h10	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h10-11h00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11h00-11h20	Intervalo				
11h20-12h10	Matemática	Português	Matemática	Português (Área de Projeto)	Matemática (Estudo Acompanhado)
12h10-13h00	Matemática	Português	Matemática	Português (Área de Projeto)	Matemática (Estudo Acompanhado)
13h00-14h30	Almoço + Recreio + Higiene				
14h30-15h00	Expressão Plástica	Estudo do Meio	Formação Cívica	Inglês	Expressão Físico Motora
15h00-15h30	Expressão Plástica	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Inglês	Expressão Físico Motora
15h30-16h00	Estudo Acompanhado	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Formação Cívica Assembleia de Turma
16h00-16h30	Estudo Acompanhado	Expressão Musical	Estudo Acompanhado	Estudo do Meio	Estudo do Meio
16h30-17h00	Área de Projeto	Expressão Musical	Estudo Acompanhado	Estudo do Meio	Estudo do Meio
17h00	Lanche e Saída				

1.4.3. Relato Semanal

27 de fevereiro de 2012 a 2 de março de 2012

Durante a semana de estágio intensivo que realizei, pude observar os alunos do 1.º ano, nas diversas Áreas, incluindo a de Expressões (expressão motora e expressão plástica).

Na Área correspondente ao Português, os alunos realizaram, ao longo da semana, fichas de exercícios, interpretação de textos, bem como a análise gramatical. Fizeram também, uma vez, leitura autónoma.

Na Área da Matemática, presenciei a exploração de alguns materiais, como os Calculadores Multibásicos, com os quais os alunos realizaram a leitura de números e fizeram exercícios de adição. Outro material que vi usar foi o 5.º Dom de Froebel: a professora realizou a construção da casa e aplicou diversos exercícios, utilizando o cálculo mental. Trabalhou também as fracções, bem como as tabuadas.

Na Área da Estudo do Meio, os alunos plantaram o feijão e a professora procedeu à explicação do tema plantas com o suporte do *PowerPoint*.

Na aula de expressão motora, o tema abordado foi *circuitos*. A aula de Expressão Plástica tinha como objetivo a pintura e a colagem de desenhos referentes ao Carnaval.

Já no final da semana, assisti à escolha dos chefes e à autoavaliação do comportamento.

Inferências

Ao longo do meu estágio intensivo, pude observar **algumas práticas pedagógicas** que achei muito interessantes.

Uma das práticas observadas foi a possibilidade dos alunos terem acesso à plantação 'real' do feijão. Apesar de a escola não ter uma horta, há um pequeno terreno à volta de uma parte do edifício, que dá às crianças a possibilidade de praticarem algumas plantações. Segundo Fernandez (2001, p. 3), "a horta pode ser um laboratório vivo para diferentes actividades didácticas". Cada vez mais a interdisciplinaridade é aplicada. Posto isto, a mesma autora defende que "com o auxílio de uma horta [...] o professor relaciona diferentes conteúdos e coloca em prática a interdisciplinaridade" (p. 3).

Como já referido anteriormente, alguns alunos tinham trabalhos diferenciados. Devido a esse fator, os alunos devem sentir-se ainda mais motivados do que os restantes para que o ensino/aprendizagem. Tal como Boruchovitch e Bzuneck (2001, p. 38) referem, a motivação "é um importante propulsor da aprendizagem, adaptação e crescimento nas competências que caracterizam o desenvolvimento humano". Os mesmos autores defendem ainda que "é evidente que os alunos aprendem por gostarem ou estarem interessados por determinado assunto, mas também podem aprender por almejarem altas notas, aprovação escolar ou agradar pais e professores" (p. 38).

Assisti à aplicação da motivação extrínseca (conduzida pela professora) que, por sua vez, incitava a estimulação intrínseca, de maneira que os alunos queriam aprender mais. O que se liga diretamente à motivação é o uso do elogio. Esse deve ser expresso oralmente, ou por escrito, e deve ser utilizado sabiamente e em momentos oportunos, senão fica banalizado, não tendo o mesmo valor. Sanches (2001, p. 58) defende que "o elogio tem de ser oportuno, adequado, no momento

exacto e de acordo com o perfil de quem faz e de quem recebe”. O mesmo autor defende que “introduzir reforços positivos, oportunamente, é meio caminho andado para obter o sucesso dos alunos”.

Durante a semana, a professora tentou dar sempre reforço positivo, pelo bom trabalho ou até pelas tomadas de atitude das crianças, de modo a que estas ficassem mais motivadas. Tinha particular atenção para com as sete crianças que precisavam de mais apoio.

Outra prática que eu achei muito importante foi a autoavaliação feita em relação ao comportamento no final da semana. Esta prática utilizada desde ‘tenra’ idade irá contribuir para que, num futuro, o aluno seja um cidadão reflexivo. A professora, ao dar a responsabilidade ao aluno de este atribuir uma avaliação, faz com que este pense, reflita e pondere naquilo que fez.

1.5. Turma do 4.º ano A

1.5.1. Caracterização da turma

De acordo com a informação que a professora do 4.º ano nos forneceu, a turma é composta por 22 alunos – 7 do género feminino e 16 do género masculino. Existem dois alunos mercedores de especial atenção, um por apresentar um diagnóstico de hiperatividade e problemas relacionados com dislexia e disgrafia, mas que não afeta o seu desempenho escolar, e outro que apresenta síndrome de asperger, que não afeta o seu desempenho escolar. Segundo a professora, a turma tem vindo a demonstrar alguns problemas de comportamento, consequência do elevado número de rapazes. No entanto, acrescentou que este grupo de alunos está bem integrado na dinâmica da escola e demonstra motivação e interesse nas diversas aprendizagens.

1.5.2. Espaço, rotinas e horário

A sala do 4.º ano fica localizada no primeiro piso do edifício escolar, situado nos Olivais, no lado oposto ao espaço ocupado pelo pré-escolar. A sala contém cadeiras e mesas para os alunos, que estão dispostas em filas, de frente para o quadro interativo e para a secretária da professora.

Ao lado da secretária da professora fica o quadro de giz e, oposto a este, encontram-se as janelas. Na sala, podemos ainda observar três *placards*: um referente à Área de Português, outro à Área de Matemática e o último às Áreas de Estudo do Meio/ História de Portugal. Nestes, estão colocados alguns dos trabalhos dos alunos, escolhidos pela professora.

Todos os dias, no início da manhã, os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico reuniam-se no ginásio da escola, onde realizavam algumas atividades, jogos, bem como conversava entre amigos e/ou com o professor. Estas conversas, consoante o dia, podiam ser revisões para provas, conversas sobre trabalhos ou simplesmente ‘pôr a conversa em dia’.

Os momentos no início do dia onde todos os alunos se reúnem com “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Hohman e Weikart 1997, p. 65). Os mesmos autores defendem ainda que

[...] o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança proporciona a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta. O desenvolvimento destas capacidades encontra-se particularmente facilitado num contexto de aprendizagem que apoie o desenvolvimento de relações sociais positivas. (p. 65)

Esse momento da manhã é uma altura propícia para experiências não só educativas como também emocionais. Maluf (2008), citando Vygotsky (1987), diz-nos que este pedagogo defendia que

[...] as pessoas não nascem como um copo vazio, elas são formadas de acordo com as experiências às quais são submetidas [para além disso] ele enfatiza que o desenvolvimento da criança é produto dos estabelecimentos sociais e sistemas educacionais [...] que ajudam a criança a construir seu próprio pensamento e a descobrir o significado da ação do outro e da sua própria acção. (p. 17)

Os alunos tinham também o recreio da manhã, durante o qual comiam o lanche e brincavam.

No final da manhã, às sextas-feiras, os alunos tinham “Experiências”, com uma professora da disciplina de Ciências.

O horário referente à turma do 4.º ano A está apresentado abaixo, no Quadro 8.

Quadro 8 – Horário do 4.º Ano A

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h00-10h00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h00-11h00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11h00-11h30	Recreio				
11h30-12h00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h00-12h50	Matemática	Português	Matemática	Português	Experiências
13h00-14h30	Almoço e Recreio				
14h30-15h20	Educação Física	Estudo do Meio	Estudo do Meio/Música	Música/Orquestra	Estudo do Meio
15h20-16h10	Expressão Plástica	História	Inglês	Biblioteca: no âmbito de Português	História
16h10-17h00	Expressão Plástica	Estudo do Meio	História	Área de Projeto	Assembleia de Turma
17h00	Saída				

1.5.3. Relatos Diários

5 de março de 2012

No início da manhã, as crianças realizaram a leitura e interpretação escrita do texto “Momento alto da Humanidade”, de Regina Coelho. Trabalharam não só as perguntas de interpretação, como o Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão. Seguidamente, fizeram um ditado do mesmo texto.

No final da manhã, realizaram diversos exercícios da Área de Matemática, nomeadamente uma análise de um gráfico intitulado “Espécies dos animais de estimação dos alunos da turma do Miguel”.

Inferências

A leitura só ‘ganha’ sentido se quem a realiza ou escuta perceber claramente o que o autor quer transmitir. Para que o docente entenda se os seus alunos compreendem ou não o que foi lido/ escutado, é necessário que haja uma **interpretação**, sendo que esta pode ser realizada na oralidade ou na escrita.

O *Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2004, p. 138), em vigor para o 4.º ano de escolaridade em 2012, menciona que o aluno “desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo”. Os alunos ao realizarem uma boa interpretação conseguem mais facilmente explicar o que pensam de acordo com o texto lido. No caso da aula de hoje, os alunos conseguiram uma interpretação adequada do texto.

6 de março de 2012

Na Área da Matemática, a professora explorou o material Cuisenaire, trabalhando alguns conteúdos que se abordam no 4.º ano com o referido material, como, por exemplo, potências, áreas e volumes.

Após o intervalo, as crianças realizaram uma avaliação de cópia do texto “Isabel”, de Sophia de Mello Breyner Andersen, entregue numa folha A5. Já no final da manhã, os alunos realizaram a conjugação do verbo ‘correr’ e, por último, o ditado do texto mencionado.

Inferências

Para os alunos do 1.º Ciclo, a **cópia** é muito importante, pois desenvolve a motricidade fina bem como outras competências. Para Cuenca e Rodão (1984, p. 83), a cópia “desenvolve a coordenação viso-manual e educa os músculos que intervêm na aprendizagem da leitura-escrita”.

Muitas vezes, a cópia é considerada desnecessária, mas o papel dela é fundamental para as crianças que estão em formação. A cópia serve para localizar alguns aspetos da apresentação textual (como o título, os parágrafos e até mesmo os sinais de pontuação). Condemarín e Chadwick (1987, p. 182) afirmam que a cópia “permite à criança avançar em seu conhecimento das características específicas da linguagem escrita”. Os mesmos autores defendem ainda que esta “favorece os mecanismos de memorização, tão importantes para as destrezas de estudo”.

9 de março de 2012

A professora procedeu à entrega das fichas realizadas anteriormente acerca de um texto sobre a primeira viagem à lua. Seguidamente, realizou-se a leitura e a

interpretação do texto “Isabel”, de Sophia de Mello Breyner, e exercícios sobre o Funcionamento da Língua. Durante a sua exploração surgiram algumas palavras cujo significado os alunos não sabiam, pelo que utilizaram o dicionário. Os alunos realizaram ainda um ditado do mesmo texto.

Após o intervalo, houve revisões para a prova de avaliação de Matemática.

Inferências

O **uso do dicionário** tem como um dos maiores benefícios o aprimoramento do vocabulário. Reis e Adragão (1992, p. 41) defendem que “é dever do professor de Português conduzir os alunos à liberdade de escrita [...] treinando-lhes a adequação entre a produção escrita e uma correcta organização e articulação de ideias, promovendo o enriquecimento vocabular”. Esse enriquecimento vocabular deve ter como suporte a utilização do dicionário, sendo que este deve ser utilizado em todos os anos de ensino, pois, à medida que o aluno vai ‘crescendo’ intelectualmente, este vai dessa forma ‘ganhando’ um novo tipo de vocabulário (Antão, 1997, p. 70).

Pareceu-me que os alunos não estavam habituados a recorrer ao dicionário, pois, na sua grande maioria, não o sabiam utilizar.

12 de março de 2012

A professora da turma levou alguns alunos ao “apoio” – serviço disponível nesta escola, que tem uma professora a apoiar as crianças com mais dificuldades ou as que têm trabalhos em atraso. Após, realizou uma avaliação de expressão escrita. Deu a cada aluno um mapa de histórias (numa folha A5 são apresentados um conjunto de ideias e indicações para dar uma estrutura uniforme à história a criar).

No final da manhã, foram executadas algumas expressões numéricas e esclarecidas algumas dúvidas acerca das mesmas.

Inferências

Após a professora ter entregado o “mapa da história”, as crianças puderam realizar a sua história escolhendo os ‘itens’ que mais gostaram. Assim, em termos de **escrita**, concretizaram o que é pedido no *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 2004, p. 137) – “Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas”, especificamente, no Bloco de Comunicação Escrita referente ao 4.º

ano de escolaridade: “Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha)”.

A escrita não é mais do que símbolos ‘organizados’ para exprimir as ideias do ser humano. Para Sim-Sim (1998, p. 222), “a escrita é uma representação do oral que implica que para extrair e produzir informação escrita é necessário dominar as regras gramaticais da vertente oral”. Martins e Niza (1998, p. 25), por sua vez, esclarecem que “a linguagem escrita consiste na sequência de marcas feitas numa determinada superfície, organizadas num espaço”.

Com este exercício, pude observar o desenrolar do ‘processo’ de ‘escrita criativa’. Esta, segundo Condemarin e Chadwick (1987, p. 159), “é um dos melhores meios para estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência”. Quando as crianças escrevem uma história inventada por elas, estão a colocar no papel o resultado da imaginação bem como o seu pensamento crítico.

13 de março de 2012

Os alunos realizaram a prova de avaliação de Português do 2.º período, cujo texto para análise e interpretação era “Pão-de-ló e flores”, de Mimosa Bastos. À medida que os alunos iam terminando a prova, podiam escolher um livro e ler.

No final da manhã, a professora fez revisões para a prova de Matemática. Os alunos realizaram exercícios de reduções, de numeração romana, de medidas de capacidade e de massa. De seguida, a professora entregou uma ficha com uma explicação sobre as expressões numéricas.

Inferências

A **prova de avaliação** na Área de Português implica a execução de exercícios idênticos para todos os alunos e contém uma técnica precisa para avaliar os resultados (Association Psychotéchnique International, citada por Bartolomeis 1999, p. 54). Estas provas servem para fazer o balanço das aprendizagens dos alunos depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem (Madji, 1994, citado por Ferreira 2007, p. 30). Durante a prova, pude verificar que alguns alunos estavam mais nervosos, talvez porque, tal como Meirieu (1995, p. 80) afirma, “mesmo que não o confessem por medo do ridículo, os alunos ficam sempre nervosos quando os testes se aproximam” e até mesmo durante a sua realização.

16 de março de 2012

Os alunos procederam à realização de um poema “palavra puxa palavra” e à ilustração do mesmo. Antes de iniciarem a atividade, a professora fez uma pequena revisão da constituição do poema, explorando a definição de verso, dístico e estrofe. Posteriormente, realizaram o ditado de um texto de *A cidade dos Cães*, de Luísa Ducla Soares, incluído no manual escolar *Pé da Página*.

Após o intervalo, os alunos fizeram uma avaliação das quatro operações aritméticas. Enquanto isso, a professora corrigia os trabalhos e as minhas colegas de estágio e eu arrumávamos os dossiês. Após a realização das operações, os alunos estudaram para a prova de Estudo do Meio. No final da manhã houve revisões orais e esclarecimento de dúvidas dos conhecimentos adquiridos.

Inferências

Franco (1999, p. 57) afirma que “abrir a aula de português à **poesia** significa, logo à partida, a criação de um ambiente sem barreiras [...] ao diálogo na turma”. No dia de hoje, os alunos puderam trocar impressões entre si ao realizar o jogo “palavra puxa palavra”, que consiste em criar versos usando a última palavra de um verso como primeira do verso seguinte.

Rooyackers, (2003, p. 28) defende que “num poema tenta-se converter um pensamento em palavras”. Esta ação foi a mesma que os alunos realizaram, pois cada um, ao escolher um título e criar o seu próprio poema, colocou em papel aquilo que os fazia felizes, bem como as suas futuras conquistas ou até mesmo os seus medos.

19 de março de 2012

A seguir às revisões para a prova de Estudo do Meio, realizou-se a prova de avaliação, desta área, do 2.º período. Conforme os alunos iam terminando o teste, escolhiam um livro para ler. À medida que os alunos iam lendo, ou ao terminar a leitura, trocavam impressões sobre os livros ou excertos lidos.

Após o intervalo a professora fez a correção da prova de Português.

Inferências

Não pode haver leitor se este não tiver a oportunidade de ler, pois este forma-se na confluência de leituras. Para se **formar um leitor**, é necessário haver três

componentes. A primeira é a oportunidade. Tal como Magalhães (2008, p. 58) afirma, “a leitura é um acto cultural” e não podemos esquecer que “o leitor necessita de predisposição física [...] e de tempo disponível”. Havendo essa predisposição, tempo e, obviamente materiais de leitura, há que existir a motivação e o hábito.

Penso que é extremamente motivador verificar que os alunos têm hábitos de leitura. Estes hábitos são adquiridos desde idades precoces e com o auxílio de condições propícias para que se desenvolva (Gomes 2000, p. 11). A leitura abre-nos os mundos da imaginação, fantasia, criatividade, sensibilidade, entre tantos outros, sendo que o meio de ligação é o mundo da escrita. É por este meio que tudo ganha forma, não só para o campo abstrato como também do real e concreto avaliado futuramente durante o ensino.

Neste dia, presenciei um novo momento de leitura recreativa, visto que foram os alunos que, por livre vontade, escolheram qual o texto ou o livro que queriam ler e conversaram livremente sobre o lido. Antão (1997, p. 12) defende que “a leitura recreativa é fundamental”, mesmo que se saiba que “ler pode constituir uma das maneiras mais agradáveis, enriquecedoras e duradouras de aprendermos com a experiência dos outros”. Também o *Programa de Língua Portuguesa* referente a este ano de escolaridade aponta como seu objetivo “Praticar a leitura por prazer (actividades de biblioteca de turma, de escola, municipais, itinerantes” (Ministério da Educação, 2004, p. 155).

20 de março de 2012

Hoje, realizou-se uma visita de estudo, com todas as turmas da escola, ao teatro Politeama, para assistir à peça *Pinóquio*. Após chegarmos ao teatro, antes de entrar para a sala, os alunos fizeram uma pausa para comer o lanche da manhã.

Inferências

A propósito desta **visita de estudo**, destaco que, tal como a Unesco (1986, citada por Almeida, 1998, p. 52) menciona, “qualquer visita inclui paragens, locais de pausa para repouso, alimentação, lazer, ou com o objectivo de se fazer um ponto da situação, sistematizando o já observado e [...] o relembrar de algumas recomendações”. Neste caso, fiquei atenta ao facto de ter havido o cuidado de fornecer um alimento antes da entrada no espetáculo.

23 de março de 2012

Os alunos fizeram a leitura e posteriormente a interpretação oral e analisaram o Funcionamento da Língua do texto *O Gigante*, de Oscar Wilde. Os exercícios sobre o Funcionamento da Língua consistiram em analisar algumas palavras quanto à acentuação, quanto ao número de sílabas, dizer sinónimos e antónimos. Também trabalharam os tipos de frase e os graus dos adjetivos. Após esta atividade, alguns alunos terminaram o postal da Páscoa, enquanto os restantes leram um livro.

Depois do intervalo, a professora reorganizou os grupos de trabalho para a aula de Experiências.

Inferências

Os alunos do 1.º Ciclo do Ensino básico, sempre que possível, devem realizar não só a leitura e interpretação do texto, mas também exercícios referentes ao **Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão**. É importante que os alunos tenham oportunidade de trabalhar a gramática da língua, pois a mecanização da aprendizagem adquirida permitirá que, no futuro, o aluno responda sem hesitações e sem erros.

Lopes (1972, p. 81) defende que “a análise gramatical é indispensável”. A língua serve para expor o pensamento com clareza, e isso só é realizado se as pessoas souberem construir de forma correta as frases. No *Programa de Português* actualmente em vigor, que ainda não abrangeu os alunos deste ano de escolaridade, o termo Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão foi substituído pelo de Conhecimento Explícito da Língua. Segundo este *Programa de Português* (Ministério da Educação, 2009), o Conhecimento Explícito da Língua “permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa” (p. 15). O mesmo programa menciona também que

[...] entende-se por *conhecimento explícito da língua* a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro; o *conhecimento explícito da língua* assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos. (p. 16)

É necessário conhecer a estrutura da língua e, para isso, deve haver uma exploração desta, com os alunos, de modo a que estes ganhem consciência daquilo que dizem bem como daquilo que escrevem. Segundo o mesmo *Programa de Português* de 2009,

[...] o conhecimento explícito da língua é transversal aos diferentes domínios, com disseminada incidência nas respectivas competências específicas (compreensão e expressão oral; leitura e escrita), também é certo que ele merece um cuidado especial e momentos de trabalho autónomo. Assim, de acordo com o que foi dito no texto preambular, há que reforçar a exigência do chamado conhecimento explícito da língua, nos vários estádios de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua e tendo em vista o ensino da gramática. Um tal trabalho iniciar-se-á logo no primeiro Ciclo, com expressa indicação nesse sentido. (p. 19)

Anoto que as *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012), saídas em 2012 com a indicação de fortemente recomendadas para todos os anos de escolaridade, no ano de 2012/13, vieram a substituir as expressões usadas nos dois Programas pela designação de 'Gramática' e, sobre este domínio, esclarece-se:

[...] pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da oralidade, da leitura e da escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades à consecução dos objetivos dos restantes domínios. (p. 6)

10 de abril de 2012

Hoje, duas colegas estagiárias do Mestrado de 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico iniciaram o seu período de estágio. Durante a manhã, os alunos fizeram exercícios de revisões da Área de Matemática acerca dos nomes e características de alguns sólidos geométricos, de algumas operações com a multiplicação, de análise de dados.

Mais tarde, a diretora do respetivo colégio falou com os alunos sobre a Páscoa, e de seguida com as minhas colegas e comigo sobre as aulas programadas.

No fim da manhã, fez-se a correção da prova de aferição.

Inferências

Após uma época festiva, ou até mesmo um 'mero' fim-de-semana, as crianças gostam de contar, aos seus colegas, bem como às pessoas que trabalham na escola (professores, auxiliares ou até mesmo diretor), o que fizeram.

Fiquei sensibilizada pela Diretora se deslocar até à sala do 4.º ano para dialogar com os alunos acerca das férias da Páscoa. Notei o entusiasmo dos alunos quererem falar com a diretora e do clima tranquilo que esteve sempre presente no decorrer da conversa.

A **comunicação** é muito importante. Tal como Vieira (2000, p. 9) defende, "a comunicação é o principal pilar no estabelecimento de uma boa relação pedagógica". O mesmo autor defende que "a relação pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação professor/aluno". Estas relações são importantíssimas pois, segundo Jesus (1996, p. 5), "cada vez mais a eficácia do professor no processo de ensino-aprendizagem passa pelo seu sucesso no plano da relação pedagógica e menos pelos seus conhecimentos específicos no plano dos conteúdos programáticos".

Uma prática como aquela a que hoje assisti é fácil de se realizar e, no entanto, fundamental para um crescimento saudável da criança.

13 de abril de 2012

A professora iniciou a manhã de aulas dando aos alunos uma prova de aferição de Matemática, para treino. Enquanto decorria a prova fui esclarecer algumas dúvidas e mostrar os planos de aula. A minha colega C. e eu fomos ver a avaliação de capacidades físicas que estavam a ser orientadas por um professor de ginástica e por um professor de ciências e por algumas colegas nossas.

Após o intervalo, houve a leitura de um texto intitulado *Volta de Portugal... na asneira*, de Luísa Ducla Soares. Na sequência, foi abordado, na Área de Estudo do Meio, as regiões e os distritos que fazem parte de Portugal Continental. Para uma melhor visualização, a professora utilizou o quadro interativo onde mostrou o mapa de Portugal e solicitou a um aluno para indicar, em relação ao mapa, os pontos cardeais. Quando a professora corrigiu o aluno e colocou uma questão este virou-lhe as costas e foi-se sentar com os braços cruzados e com a cabeça baixa. A professora chamou-o à atenção.

Inferências

Este aluno, talvez por estar numa **situação de stress** por estar em frente da turma, e de frustração, por não conseguir responder, teve a atitude de se refugiar no lugar e baixar a cabeça, como se com esse gesto formasse um casulo ou uma proteção. Para Kaplan e Drainville (1991, citados por Canavarro, Pereira e Pascoal, 2001),

[...] o treino em resolução de problemas tem as vantagens de ser uma aptidão generalizável a uma série de situações do quotidiano e de ser utilizada ao longo de toda a vida do indivíduo. As crianças a quem foram ensinadas estratégias de

resolução de problemas lidam mais eficazmente com o stress e a frustração. (p. 57)

A professora teve uma conversa com o aluno e com a turma. Durante esta conversa, todos concluímos que ninguém sabe tudo e que a escola é um lugar para se aprender.

16 de abril de 2012

Esta manhã foi reservada para a minha colega C. dar a sua manhã de aulas. Na aula de Português, através de um *PowerPoint*, a C. explicou a estrutura de um convite, onde se utiliza e também as diferentes formas de se escrever. No final, cada criança escreveu um convite para o seu aniversário.

Sucessivamente, com a utilização do mesmo suporte, a minha colega explicou um dos setores de actividade: a agricultura. Para finalizar a sua manhã de aulas, explicou e explorou o pictograma, através de uma ficha entregue aos alunos.

Inferências

A minha colega, ao dar a sua aula, recorreu ao quadro interactivo para passar o *PowerPoint*. Cada vez mais as crianças estão embrenhadas num mundo da **tecnologia** e cabe ao professor adequar algumas estratégias de ensino, de modo a unir, de uma forma equilibrada, a utilização das denominadas 'novas tecnologias' para dentro da sala de aula.

Estanqueiro (2010, p. 12) defende que os professores têm que ir "diversificando as metodologias de ensino [bem como] os recursos utilizados". Alego ainda que Medina (2006, citado por Botelho, 2009, pp. 377-378) defende que "facilitar a aprendizagem é também saber ser um bom professor nos diferentes contextos e exigências, em especial no que se refere ao uso da tecnologia".

17 de abril de 2012

O dia de hoje foi destinado para lecionar as minhas aulas anteriormente marcadas. Iniciei a minha aula de português pedindo a dois alunos que distribuíssem um excerto de *A Árvore*, de Shophia de Mello Breyner Andresen. Após ter feito a leitura modelo e ter solicitado aos alunos que lessem em voz alta, explorei sinónimos e algumas passagens do excerto, fazendo perguntas de interpretação. De seguida, fiz a análise gramatical.

Concluída a aula, na Área de Estudo do Meio, expliquei o que é, e para que serve a silvicultura, utilizando como suporte o *PowerPoint*. Para auxiliar, levei algumas ‘amostras’ daquilo que as árvores dão (pinhas, folhas, nozes, castanhas, um pedaço de cortiça), um pinheiro pequeno, e fiz um jogo: os alunos teriam de descobrir o que era cada uma das amostras e identificar a árvore.

Após o intervalo, terminei a minha aula explicando a conversão de números complexos para incomplexos, onde apliquei uma ficha de consolidação da matéria.

Inferências

Ao dar a conhecer a silvicultura, que é um dos setores económicos do país, como também os diferentes tipos de árvores que se incluem neste sector, procurei despertar o interesse dos alunos para a proteção do meio ambiente e também estimular o pensamento crítico.

Roldão (1995) defende que o **Estudo do Meio** é “uma área curricular vocacionada para o estudo e compreensão da realidade envolvente, na perspectiva de uma intervenção social e cívica futura” (p. 9). A mesma autora defende que “a Área de Estudo do Meio permite, assim, não só a promoção de um conjunto de aprendizagens relevantes, mas a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, contribuindo para o seu enriquecimento como pessoa” (p. 32).

Ao realizar um jogo no final da aula, para identificar, através de algumas “amostras” e do pequeno pinheiro, os alunos puderam contactar com a realidade, ao tocar, observar e até mesmo comparar, bem como apelar às suas memórias. Tal como Galvão, Reis, Freire e Oliveira (2006, p. 16) nos dizem, “no ensino das ciências pretende-se desenvolver ambientes de aprendizagem onde a observação, a experimentação, a previsão, a dúvida, o erro, estimulem os alunos no seu pensamento crítico e criativo”.

20 de abril de 2012

Neste dia, uma colega fez a Prova Prática de Aptidão Profissional. Para dar Estudo do Meio, nomeadamente História de Portugal, através de um puzzle e utilizando como suporte o *PowerPoint*, a colega tentou que os alunos descobrissem qual o monumento de que ia falar. Após os alunos terem descoberto que o

monumento era o Mosteiro dos Jerónimos, a minha colega explicou a história deste Mosteiro, desde a sua formação até aos tempos de hoje.

De seguida, na Área referente ao Português, lembrou o que é o poema e a sua constituição, pedindo aos alunos que, com os versos soltos que ela entregou anteriormente, tentassem construir o poema de forma a ter mais lógica. O poema utilizado foi depois descoberto ser o Canto V de *Os Lusíadas*, de Camões, e a colega fez uma pequena exploração deste Canto.

Na Área de Matemática, utilizando o material 5.º Dom de Froebel, fez a construção do mosteiro e, após, aplicou situações problemáticas.

No final da sua prova, levou os alunos para o recreio e realizou um jogo, mas nós, estagiárias, ficámos a arrumar o material e não assistimos.

Inferências

Achei interessante que, na sua Prova Prática de Aptidão Profissional, a colega tenha dado em Estudo do Meio um tema de **História de Portugal**, visto não ser habitual os colegas tomarem esta opção.

Há que lembrar que o ensino da História está “condicionado, entre outros factores, pelo nível etário e intelectual dos alunos a que se destina” (Proença 1990, p. 23). Gostei que a minha colega tivesse explicado a origem do Mosteiro dos Jerónimos, pois é um marco da História Portuguesa, que marcou uma época específica. Penso que a História deve ser encarada como uma história em constante expansão. Proença também defende que a História deve ser “encarada como uma História em construção na qual ele, aluno, como parte integrante da humanidade também participa” (p. 56).

23 de abril de 2012

Hoje a minha colega de estágio C. deu a sua aula avaliada pela Professora Supervisora de Prática Pedagógica. Na Área de Português, com a exploração do texto “O velho, o rapaz e o burro”, diferenciou frases simples de frases complexas. De seguida, na Área de Matemática, calculou com os alunos o volume do cilindro, através de uma exploração de *PowerPoint*. Em Estudo do Meio, houve uma exploração do tema sobre a pecuária.

Terminada a aula houve uma pequena reunião com as professoras, com as minhas colegas e comigo.

Após o intervalo fez-se a correção do “desafio escolar” (a denominação dada ao Trabalho para Casa) de Matemática. Já no final da manhã, fez-se uma leitura do texto “Um Olhar do Espaço”, de Miguel Sousa Tavares, e a sua interpretação.

Inferências

Após a aula, reunimo-nos para realizar uma pequena **reflexão sobre a prática pedagógica**, ou seja, sobre aquilo vimos a minha colega fazer. Jacinto (2003) defende que “a prática profissional, para ser reflexiva, deve ter por objectivo a desconstrução e a reconstrução de novos saberes e concepções por parte dos professores” (p. 50). O mesmo autor defende ainda que “a orientação prática na formação inicial de professores pressupõe a acção reflexiva sobre a prática” (p. 45).

Ter a mente aberta a novas aprendizagens permite ao futuro professor que adquira e, por fim, aplique as melhores estratégias para um bom funcionamento em sala de aula, tendo como objetivo final o enriquecimento dos alunos.

Zeichner (1993, p. 19) afirma que Dewey definiu “três atitudes necessárias para a acção reflexiva: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade”. Assim sendo, com as atitudes corretas podemos tornar-nos melhores profissionais.

24 de abril de 2012

A minha colega M. iniciou a sua aula, explorando a conversão de número incompleto para complexo, lembrando algumas regras. De seguida, explorou as frases coordenativas e as suas conjunções, através do suporte de *PowerPoint*. Por último, em Estudo do Meio, também através do *PowerPoint*, foi explorado o comércio. A M. terminou a aula com a execução de um jogo do loto acerca do comércio.

Inferências

Os jogos não são brincadeiras, pois estes são estruturados e incluem regras específicas a serem seguidas (Spodek e Saracho 1998, p. 217). Na minha opinião, é subliminar o papel que o **jogo** tem no crescimento da criança.

Posto isto, destaco aqui o facto de a minha colega ter realizado um jogo do loto para conclusão da sua aula de Estudo do Meio. Segundo Sanches (2001, p. 57) " até uma actividade normal se é apresentada com a componente de jogo tem logo uma adesão diferente" e foi isso mesmo que aconteceu por parte dos alunos.

27 de abril de 2012

Devido a haver *roulement*, na primeira parte da manhã, a educadora que dá expressão plástica nesta escola, pôs os alunos a terminarem o presente para a mãe (um sapato em papel ou um leque pintado). As minhas colegas e eu auxiliámos os alunos a embrulhar os presentes feitos.

Após o intervalo, tivemos uma pequena reunião, com a professora titular, sobre as aulas dadas.

Inferências

Os alunos terminaram alguns trabalhos de **expressão plástica** com a finalidade de os oferecer às mães. Segundo Sousa (2003)

[...] a expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades. As artes plásticas ao serviço da criança não está ao serviço das artes plásticas. (p. 160)

Ao construírem o sapato, as crianças exploraram a tridimensionalidade, desenvolveram a destreza manual. Segundo o Programa de Expressão e Educação Plástica (Ministério da Educação, 2004, p. 90), “fazer construções permite a exploração da tridimensionalidade, ajuda a desenvolver a destreza manual e constitui um desafio à capacidade de transformação criação de novos objectos”. Os alunos que terminaram de pintar tiveram tempo suficiente para realizar a tarefa, pois supracitando o mesmo Programa, “pintar exige um clima de disponibilidade e de liberdade” (p. 93).

1.6. Turma do 3.º ano A

1.6.1. Caracterização da turma

De acordo com a informação fornecida pela professora, a turma A de 3.º ano é composta por 27 alunos, 14 do género feminino e 13 do género masculino. Dois alunos merecem especial atenção: um por apresentar bastantes dificuldades de aprendizagem e outro por apresentar alguns problemas comportamentais. Todos os alunos têm oito anos de idade. Este grupo de alunos está bem integrado na dinâmica da escola, e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

1.6.2. Espaço, rotinas e horário

A sala do 3.º A situa-se no piso inferior da escola, por baixo das salas de aula do 4.º ano. Esta sala tem duas portas – uma que dá acesso direto para o exterior e outra que dá acesso ao interior do edifício, onde se localizam as casas de banho.

A sala é espaçosa e tem três janelas, de onde advém a luminosidade. As janelas têm vista para um dos recreios da escola, para onde, normalmente, os alunos do 1.º Ciclo vão. A sala tem dois quadros (um para uso de giz e outro interativo). As mesas dos alunos encontram-se viradas de frente para o quadro interativo e para a secretária da professora. Na sala há dois *placards*, onde a professora expõe os trabalhos, das diversas áreas, desenvolvidos pelos alunos.

As rotinas realizadas pela turma do 3.º A são as mesmas das da turma do 4.º A, mencionadas anteriormente.

O horário da turma do 3.º A está indicado no Quadro 9.

Quadro 9 – Horário da turma do 3.ºAno

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h00-10h00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
10h00-11h00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h00-11h30	Recreio				
11h30-12h00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
12h00-12h50	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
13h00-14h30	Almoço e Recreio				
14h30-15h20	Estudo do Meio	Estudo do Meio	História	Educação Física	Experiências
15h20-16h10	História	Inglês	Estudo do Meio	Música	Expressão Plástica
16h10-17h00	Biblioteca: no âmbito de Português	Formação Cívica	Estudo do Meio	Área de Projeto	Expressão Plástica
17h00	Saída				

1.6.3. Relatos Diários

30 de abril de 2012

Hoje, a professora titular não esteve presente devido a ser dia de *roulement*. As minhas colegas e eu ficámos na sala da outra turma do 3.º ano.

Alguns dos alunos realizaram trabalhos em atraso, os restantes podiam falar ou jogar com os colegas, sem perturbar os outros que se encontravam a trabalhar. Os que estavam a trabalhar, depois de terem terminado, dirigimo-nos todos para o recreio, onde jogámos o jogo da barra ao lenço. Depois, os alunos brincaram livremente. Após terem almoçado, retornaram ao recreio e prosseguiram com as brincadeiras.

Inferências

Este dia foi dedicado a **jogos e brincadeiras**. O jogo é essencial para um bom desenvolvimento das crianças. Chateau (1975, pp. 7-13) afirma que “compreender o jogo é compreender a infância” e devemos considerar que “o jogo não poderá ser um fim em si, mas apenas um dos meios mais eficazes de educar a criança”.

Spodek e Saracho (1998, p. 217) afirmam que “os jogos são um tipo diferente de brincadeira. Eles são altamente estruturados e incluem regras específicas a serem seguidas”. Apesar do jogo diferir do brincar, este último é tão ou mais importante, pois, segundo Wallon (s.d., citado por Rabinovich 2007, p. 52), “ao brincar os alunos podem criar os seus próprios jogos e interagir com os outros colegas”.

As crianças sabem valorizar aquilo que realmente lhes é importante. Devido à sua genuinidade, a forma sincera e explícita de se mostrarem é a brincar. A brincadeira é importante, pois desenvolve aspetos emocionais, físicos, cognitivos, afetivos e motores, e para a criança crescer saudável é necessário que se desenvolva de forma completa.

4 de maio de 2012

Houve uma apresentação por parte da professora e dos alunos e posteriormente de nós, estagiárias, devido a este ser, ‘oficialmente’, o primeiro dia em contacto com a professora titular e com os alunos do 3.º A.

Na Área de Matemática, os alunos realizaram exercícios de aplicações e situações problemáticas até ao recreio da manhã.

De seguida, em Português, realizaram o ditado do texto “O urso com insónias” e exercícios de expressão escrita com um título à escolha de cada aluno. Conforme iam terminando, cada um escolhia um livro e lia até ser hora para o almoço.

Inferências

‘Partindo’ do processo ensino/aprendizagem, podemos concluir que o aluno deve ser ativo e participativo, expondo sempre as suas ideias. Para que isso aconteça, uma das formas que se deve aplicar é a escrita, pois o que é escrito não perde a unicidade nem muda a intencionalidade, fica registado ao longo dos tempos, podendo, dessa forma, ser apreciado por quem o lê.

Leão e Filipe (2005, p. 3) defendem que “o papel de **renovação da didáctica da escrita** [reside na] autenticidade das produções dos alunos – realizadas na nossa presença, em resposta às técnicas” aplicadas e orientadas pelo professor.

Os docentes são os responsáveis pela formação de ‘pequenos escritores’ e para que os alunos ganhem o gosto pela escrita é necessário que haja estímulo, liberdade de expressão. Os docentes devem demonstrar que existem diversas maneiras de aplicar a escrita. Para além de tudo, a prática da escrita ajuda os alunos a trabalhar a estruturação do pensamento, a reflectir, bem como a organizar. Tal como afirma Sim-Sim (1998, p. 37), “a leitura e a escrita são mediadores de grande parte das aprendizagens escolares; através da modalidade escrita da língua a criança extrai, organiza e retém informação, apropriando-se, assim, dos conhecimentos que integram os conteúdos disciplinares do currículo escolar”.

Martins e Niza (1998, p. 160) defendem que “a escrita é uma actividade de comunicação que desempenha funções sociais de acordo com as necessidades e finalidades de quem escreve e de quem lê”. Neste dia, a professora proporcionou estratégias diferentes para praticar o exercício da escrita, o que fez com que os alunos demonstrassem mais empenho e divertimento.

7 de maio de 2012

A manhã começou com a Área de Português, com a leitura silenciosa do texto “Traça”, de Álvaro Magalhães. De seguida, os alunos ‘abriram a folha’ (ou seja, localizaram, pondo a cidade e o nome da escola, e dataram a folha) e, e após terem

escrito o sumário, a professora fez a leitura modelo e esclareceu dúvidas relativas a algumas palavras do texto. Depois de os alunos terem lido, a professora fez perguntas orais de interpretação e realizaram a cópia do texto lido.

De seguida, a inspectora, juntamente com a diretora do colégio, entraram na sala para inspecionar. Verificaram os trabalhos arquivados nos dossiês dos alunos. Antes de irem para o intervalo, os alunos ainda realizaram exercícios gramaticais bem como um ditado de palavras.

Após o intervalo, os alunos realizaram exercícios de Matemática sobre reduções, adição de números complexos e situações problemáticas.

Inferências

Em todas as áreas de trabalho deve haver um acompanhamento e uma relação de interajuda por parte dos colegas, bem como dos 'superiores', para que os objetivos propostos sejam cumpridos, de forma a se obter sucesso diariamente. Focando a área da docência, podemos reparar que esta é uma das profissões em que as pessoas se isolam. Alarcão e Roldão (2008, p. 34) defendem que “a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro”. No entanto, não podemos esquecer que apesar de haver um trabalho de carácter pessoal, para alcançar o sucesso é necessário haver trabalho de equipa.

Para que haja um equilíbrio e para que o trabalho de equipa seja bem realizado, existem as **inspeções escolares**. Estas têm como objetivo o descobrir, corrigir e auxiliar nas diversas situações, evitando situações que comprometam a estabilidade e o cumprimento de regras por parte de todo o corpo docente, e também fazendo a verificação da sua eficiência profissional. Tal como Lucas (2008) afirma

[...] a actuação do inspector passa por orientar a gestão educativa para resultados com níveis de qualidade cada vez mais exigentes e para a adequação da acção educacional às necessidades dos diferentes utentes do sistema educativo, contribuindo para que as organizações escolares sejam instituições sociais responsáveis, espaços de aprendizagem da cidadania, caracterizadas por modos de gestão racionalizada, atenta à diversidade e à heterogeneidade social e cultural. (p. 21)

Ramos (2004, citado por Lucas 2008, p. 21) defende que “a missão da inspecção da educação é definir padrões de referência, combinar as prioridades nacionais com as qualidades das escolas, estimular a dimensão reflexiva nessas

escolas, cultivar a confiança nos outros e alimentar uma cultura de rigor”. Se todos trabalharmos como ‘um todo’ e para a mesma finalidade tornamo-nos não só mais eficientes como o ambiente onde se trabalha passa a mais ‘saudável’.

8 de maio de 2012

Depois de a professora ter solicitado a uma aluna para a ajudar a distribuir o material (*Calculadoras Papy*) e as respetivas marcas (flores pequenas feitas em feltro), procedeu à leitura de números e situações problemáticas, utilizando aquele material. Durante a realização dos exercícios, um dos alunos não conseguiu perceber, mesmo com a explicação da professora. Então esta, após terminar os exercícios e colocar a turma toda a trabalhar, sentou-se ao lado do aluno e só prosseguiu a aula quando o aluno percebeu.

Volvidos do recreio, os alunos realizaram um exercício de expressão escrita – ‘anúncio de si próprio’ – seguido de exercícios gramaticais.

No final da manhã, a professora pediu-nos que iniciássemos a dobragem dos moinhos, que os alunos depois terminaram e colaram numa folha no seus dossiers.

Inferências

Pela primeira vez, ao longo do meu estágio, assisti a uma aula de **Calculadoras Papy**. Este material foi inventado por George Papy, matemático belga, em 1970. Caldeira (2009b) informa que o material “consiste numa série de placas [...] divididos em quatro partes; cada uma das partes tem uma cor diferente do material Cuisenaire e representa um valor numérico” (p. 345). Explicita ainda que as marcas utilizadas são “qualquer material que ocupe o espaço permitido pelo quarto do quadrado” e que servem para “assinalar as quantidades” (p. 346). Estas marcas (como as flores hoje usadas na aula) têm, no entanto, um carácter de raciocínio abstracto, pois os alunos têm de realizar adições, subtrações, multiplicações, divisões, e até a decomposição de números, para chegarem a um resultado.

As Calculadoras Papy são um material muito bom para trabalhar as operações aritméticas. Os alunos necessitam, diariamente, de realizar operações aritméticas, no termo mais comum ‘contas’.

Para Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 46), “o conhecimento dos números e das operações constitui um saber indispensável ao dia a dia dos alunos”. Por isso, segundo os mesmos autores, cabe à “escola [...] a função de ajudar os

alunos a desenvolver as suas capacidades e de cultivar a sua disposição para usá-las mesmo que [...] isso envolva algum esforço de pensamento”.

Como descrevi no Relato, um aluno não entendeu o exercício, mesmo com a explicação da professora. Devido à professora ter acreditado nas capacidades do aluno e não ter desistido, este conseguiu ultrapassar a dificuldade. Isso deve-se a um efeito denominado **efeito Pigmalião ou efeito Rosenthal**.

O efeito Pigmalião defende que “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” (Ministério da Educação, 1989, p. 21). Na educação a figura de Pigmalião é utilizada como analogia do poder que se atribui aos educadores, sobretudo, aos professores. O efeito Pigmalião foi assim nomeado por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, psicólogos americanos, que realizaram um estudo, com o qual concluíram que se os professores têm uma visão positiva dos alunos, estes tendem a estimular o lado bom obtendo assim melhores resultados

11 de maio de 2012

Hoje, ambas as turmas do 3.º ano realizaram uma visita de estudo ao teatro Bocage, para assistir à peça *Alegre história de Portugal em 90 minutos*.

Inferências

Como já referido anteriormente, a **visita de estudo** é muito importante. Podemos encará-la como uma das muitas estratégias que mais motiva os alunos, pois, para além de saírem do meio escolar, traz uma forte componente lúdica. Segundo Proença (1990, p. 137), “a visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos devido ao carácter motivador da saída do espaço tradicional no desenrolar do processo ensino/aprendizagem”. A História de Portugal, para uma fácil aprendizagem, deve ser explicada como uma ‘história’ e foi isso que aconteceu na peça de teatro a que os alunos assistiram. O autor acima citado defende que “a visita de estudo permite um ensino activo e interessante da História, contribuindo para uma aprendizagem integradora da realidade”.

Ao longo da peça, os atores faziam algumas sátiras percebidas mais facilmente pelos adultos, e relacionavam assuntos, de acordo com o interesse das crianças, de forma que o assunto explicado fosse de fácil compreensão. Proença (1990, p. 58) afirma ainda que “o ensino da História deve privilegiar a construção de esquemas

cognitivos e o desenvolvimento de competências, em vez da memorização de conhecimentos”.

14 de maio de 2012

O dia começou pela correção do ‘desafio escolar’ de Português. Após, os alunos realizaram situações problemáticas e uma análise de um pictograma. Enquanto isso, nós, estagiárias, dialogámos com a professora acerca das aulas que daríamos. Depois do intervalo, os alunos corrigiram as operações (divisão).

De seguida, a professora distribuiu-lhes fotocópia do texto “A panela de ferro e a panela de barro”, de Maria Alberta Menéres, que todos os alunos leram em voz alta e, por fim, fez-se uma interpretação do texto e uma análise morfosintática.

Inferências

Na Área de Matemática, a interpretação deve estar presente, pois permite dar sentido a conceitos e ideias matemáticas, bem como relacionar entre si conceitos matemáticos e até mesmo não-matemáticos, e relacionar representações. Ponte e Serrazina (2000, p. 50) apontam que “os gráficos e diagramas são também fonte de dificuldade de interpretação” (p. 51). O *Programa de Matemática do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2007, p. 28) aponta como um dos objetivos específicos do 3.º e 4.º ano “ler, explorar, interpretar [...] descrever tabelas e gráficos [...] responder e formular questões relacionadas com a informação apresentada”.

Durante a **análise do gráfico** feita neste dia, notei que alguns alunos tinham dificuldade na realização dos exercícios, devido à dificuldade na interpretação do mesmo. O gráfico analisado denomina-se pictograma. Segundo Ponte e Serrazina (2000), no pictograma

[...] usa-se uma representação do nosso objecto, que se repete o número de vezes adequado, para indicar a quantidade de elementos que existe em cada categoria. No fundo, trata-se de uma representação semelhante ao gráfico de barras, onde a barra é substituída por um certo número de figuras. (p. 215)

15 de maio de 2012

Enquanto todos os alunos faziam a cópia do texto e exercícios gramaticais de “A panela de ferro e a panela de barro”, de Maria Alberta Menéres, a professora ajudou uma aluna na operação da divisão. Depois, os alunos foram para o ginásio,

onde houve uma palestra para os alunos do 3.º e 4.º ano sobre o arquipélago dos Açores.

Com o 5.º Dom de Froebel, a professora trabalhou a área, volume e a soma e subtração de fracções, bem como a sua decomposição.

Inferências

O **5.º Dom de Froebel** é composto por 27 cubos de madeira. Os cubos inteiros são 21; dos seis restantes, três são divididos ao meio, de igual forma, e os outros três divididos em quatro partes iguais. Segundo Caldeira (2009b, p. 302), “este material permite uma ampliação significativa dos conhecimentos das crianças sobre números racionais [...] e o dos fraccionários”. Trata-se de um Material Manipulativo Estruturado, e, segundo Damas *et al.* (2010),

[...] os M.M.E. são suportes de aprendizagem que permitem envolver os alunos numa construção sólida e gradual das bases matemáticas. No contacto directo com o material, as crianças agem e comunicam, adquirindo o vocabulário fundamental, associando uma acção real a uma expressão verbal. (p. 5)

Devido à sua constituição, o 5.º Dom torna-se um bom material, manipulável, para a concretização das operações com numerais fracionários, pois os alunos conseguem observar no concreto as operações que realizam no abstrato.

Segundo o *Programa de Matemática do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2007, p. 19), um dos tópicos a ser abordado no 3.º e 4.º ano é “Números racionais não negativos”, sendo que um dos temas indicados é o das fracções. Um dos objetivos específicos a ser trabalhado é “Adicionar, subtrair, multiplicar e dividir com números racionais não negativos na representação decimal”.

Durante a aula, apercebi-me que este conteúdo é mais complexo, pois envolve um grau de abstração maior, o que se tornou um desafio para os alunos.

18 de maio de 2012

A manhã iniciou-se com a correção da ficha mensal de Português e de Matemática. A minha colega M. e eu fomos escolhidas para realizar uma aula surpresa, que foi avaliada por uma Professora Supervisora de Prática Pedagógica. Eu lecionei uma aula de 20 minutos, onde explorei o conceito de perímetro, com o apoio do material Cuisenaire. Ao longo da aula, propus alguns exercícios de cálculo do perímetro. A minha colega lecionou a sua aula após a minha. Realizou a leitura

modelo de um texto. Após a leitura das crianças, fez a interpretação do texto, com questões dirigidas e, depois, uma exploração gramatical.

No fim da manhã houve uma reunião com a equipa de supervisão pedagógica onde se fez uma reflexão em conjunto sobre as nossas aulas.

Inferências

Como é habitual, após as aulas surpresa, há uma **reunião para a reflexão das aulas** dadas, assistidas e avaliadas. É de frisar, uma vez mais, que, segundo Zeichener (1993),

[...] os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (p. 17)

É através de uma reflexão que podemos detetar os pontos menos bons e trabalhá-los. Se esta prática for em grupo, que foi o que observei, a reflexão torna-se mais proveitosa e consegue-se mais facilmente ir ao cerne do 'problema'. Para Arends (1995, p. 19), "é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenvolve ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente denominado um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas". Durante estas reuniões, estamos todos em formação, pois o docente está em constante aprendizagem mediante as reflexões praticadas.

21 de maio de 2012

Enquanto os alunos iam chegando, falou com os presentes sobre o fim-de-semana, e ia colocando os nomes dos alunos em vasos para manjericos, para que estes posteriormente os pintassem. Depois, a professora realizou a correção de uma ficha de Português, cujo texto era intitulado "Tê, dois, três", de António Torrado, e explicou os tipos de sujeito e realizou exercícios.

Depois do intervalo, os alunos, realizaram exercícios de áreas, perímetros e volumes.

Inferências

Tal como o Ensino Pré-Escolar é importante, não podemos descurar o **Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Durante o século XIX, segundo Spodek e Saracho

(1998, p. 43), a escola primária “ocupava-se basicamente do ensino da leitura, escrita e aritmética”. No entanto, “com o passar do tempo, novos elementos foram sendo lentamente acrescentados ao currículo: artes e habilidades manuais, o estudo da natureza, a geografia, a música e a educação física”. A pedagogia utilizada era a Tradicional, onde o professor era considerado a figura principal sendo que o ensino era unidirecional. Pode ser integrado na perspectiva de ensino por transmissão. À medida que o tempo foi passando e a pedagogia evoluindo, a criança passou a ser o centro do ensino.

Segundo a *Lei de Base do Sistema Educativo* (Ministério da Educação, 1986) o ensino do 1.º Ciclo tem como objectivos, entre outros,

- a) Assegurar uma formação geral [...] que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social
[...]
- h) proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afectiva, criando [...] atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.

O ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é necessário e muito importante pois permite ao indivíduo ter uma formação global, integrando o desenvolvimento de valores e atitudes, bem como o ganho de aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento.

22 de maio de 2012

A minha colega C. iniciou a sua manhã de aulas com a Área de Matemática, onde deu a conversão de número complexo para número incompleto, e procedeu à explicação no quadro. Entregou duas fichas, uma com a explicação teórica do assunto e a outra de exercícios para consolidação da matéria.

Na Área de Estudo do Meio, explorou todos os sectores de atividade com o auxílio do *PowerPoint*. No fim da manhã, distribuiu uma ficha com o texto dramático “A Carochinha”, de Luísa Ducla Soares e fez a sua exploração, terminando a aula com a dramatização do mesmo, no coreto.

Inferências

Bastos (1999, p. 205) defende que a “interpretação das crianças dando vida ao texto” é uma “situação que se identifica com a leitura dramatizada”. A **dramatização** de uma história pode ser considerada uma forma de a língua oral e a escrita serem trabalhadas em consonância.

Martins e Niza (1998, p. 30) afirmam que, com o texto dramático, se potencializam “os processos de interacção entre a linguagem escrita e a linguagem oral”. Zabalza (1998a, p. 211) também defende que as actividades dramáticas são fundamentais, “devido às grandes virtualidades formativas que possui ao dar lugar a emoções, movimentos, desempenho de papéis, fantasia, capacidade linguística, estrutura, coordenação entre actores [...], participação das crianças na encenação”.

Podemos então considerar que a dramatização na escola tem como finalidades o convívio, o crescimento cultural, o desenvolvimento da linguagem oral e corporal bem como a participação dos intervenientes. Araújo (1988) defende que “fazer seriamente dramatização numa escola torna-se numa aposta pedagógica de real valor, é contribuir para um ensino global responsável, é, mais ainda descobrir a vida afectivamente com os alunos, descobrir valores estéticos numa comunhão de trabalho” (p. 117). Citando a mesma autora, concluo que a dramatização é “por excelência um meio de expressão que satisfaz a imaginação e o gosto pela ficção” pois enquanto os alunos a realizam manifestam pensamentos, ideias, atitudes de uma personagem da qual ‘emprestaram’ o seu corpo. (p. 115).

25 de maio de 2012

Hoje dei a minha manhã de aulas. Na Área de Português, após ter solicitado a dois alunos para distribuir uma ficha onde escreveriam uma composição coletiva, com a utilização do material de apoio que eu lhes levava, prossegui com a aula solicitando aos alunos que fossem ao quadro interativo escrever aquilo que se dizia.

De seguida, interliguei a Área de Estudo do Meio com a de Matemática. Através da exploração do *PowerPoint* sobre o tema dos pontos cardeais, realizei problemas de lógica.

Inferências

Com o intuito de ser mais estimulante a Área de Matemática, optei por realizar **exercícios de lógica**. Gardner (s.d., citado por Antunes, 2005, p. 26) afirma que a

“inteligência lógico-matemática desenvolve-se no confronto do sujeito com o mundo dos objectos” que se manifesta “na facilidade para o cálculo, na capacidade de perceber a geometria nos espaços, no prazer específico [...] resolvendo um qualquer quebra cabeças”. Nos exercícios que apliquei, os alunos, necessitavam de fazer comparações e deduções. O mesmo autor defende que “o simples exercício de buscar a lógica das coisas [constitui-se em] operações mentais estimuladoras dessa competência como também as constituem os exercícios pedagógicos de trabalhar as habilidades de classificação, comparação ou dedução” (p. 28).

Para uma mais rápida resolução deste tipo de exercícios, é necessário trabalhar com os alunos, pois ao serem trabalhados estes exercitam o cérebro criando assim ligações nervosas. Termino citando Jensen (2002, p. 60), que afirma que “o melhor modo de desenvolver um cérebro é através da resolução de problemas que constituem desafios. estes levam à criação de novas conexões dendríticas, que nos permitem estabelecer ainda mais ligações”.

28 de maio de 2012

A professora fez a correção oral dos trabalhos de Matemática e de Português, enquanto as minhas colegas e eu arrumávamos trabalhos nos dossiês.

De seguida, a minha colega M. deu a sua manhã de aulas. Começou pela Área de Estudo do Meio, onde fez uma revisão sobre os astros, através da exploração do *PowerPoint*, finalizando com a realização de um crucigrama. Para dar a Área de Matemática, cujo tema era gráficos caule e folha, após ter distribuído algarismos móveis a cada aluno, pediu para estes representarem na mesa o gráfico. Terminou com a Área de Português, onde deu a estrutura da notícia, através da exploração do *PowerPoint*. Finalizou a sua aula, com os alunos a inventarem uma notícia, cujo título era “Extraterrestre foi avistado”.

Inferências

A **notícia** é considerada um tipo de texto informativo. O professor deve fomentar a compreensão de diversos tipos de texto, fazendo uma articulação com a língua oral e a língua escrita. Sim-Sim (2002) cita um Decreto-Lei de 2001, que, em relação à língua portuguesa, define o perfil do professor do 1.º Ciclo como sendo aquele que

[...] promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral e [...] incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades. (pp. 15-16)

É de extrema importância dar a oportunidade aos alunos de contactar com os diversos tipos de textos, a fim de ganharem competências leitoras. No *Programa de Português do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2009) é referido que,

[...] a fim de desenvolver competências leitoras e enciclopédicas, devem ser considerados textos que possibilitem o contacto com diferentes formas de representar e de organizar a informação [...] são também de incluir [...] textos do quotidiano aos quais recorremos para nos inserirmos no meio em que vivemos: notícias. (p. 63)

Gostei da proposta de trabalho que a minha colega propôs para consolidar a matéria dada, que consistia na elaboração do corpo da notícia.

29 de maio de 2012

Hoje, os alunos começaram o dia fazendo a correção do ‘desafio escolar’ de matemática. Depois, realizaram uma ficha com situações problemáticas, enquanto as minhas colegas e eu tivemos uma conversa com a professora sobre as aulas dadas.

A seguir ao intervalo, fez-se a leitura do texto “O Peixe”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, retirado de *A fada Oriana*. Realizou-se a interpretação textual e a sua exploração gramatical, oralmente. No final da manhã, as crianças executaram o ditado do texto acima referido.

Inferências

Começo por citar Vieira (2000, p. 9), que refere que “a comunicação é o principal pilar no estabelecimento de uma boa **relação pedagógica**”. Neste dia, a professora titular de turma teve uma conversa com as minhas colegas e eu acerca das aulas dadas. Segundo Alarcão e Roldão (2008, p. 31), “o *feedback* está presente como elemento orientador, estimulador e regulador” nestes encontros. É um elemento orientador, pois o aluno estagiário consegue mais facilmente optar por estratégias mais inovadoras e apropriadas para a respetiva turma. É um elemento estimulador, pois obtém elogios de sua prática e daí advém um maior empenho e dedicação. Por último, é um elemento regulador visto que o professor que faz o *feedback* acaba por ter o ‘controlo’ das práticas que, no futuro, serão aplicadas.

Ao haver um boa relação pedagógica, como foi o caso, a prática pedagógica é mais 'produtiva' e torna-se mais 'estimulante' para todos. Durante a conversa, tanto a professora como nós refletimos sobre aquilo que vimos, e sobre as aulas que demos. Depois da reflexão individual, realizámos uma reflexão em grupo, sendo que esta última se torna mais enriquecedora e esclarecedora. Segundo Severino (2007)

[...] a formação deverá, pois, estruturar-se numa interacção permanente entre a prática e a reflexão individual e colectiva, na procura de soluções para a resolução dos problemas que vão surgindo e para a recolha de elementos que permitam repensar crítica, reflexiva e construtivamente a formação dos formandos[...] e dos próprios supervisores. (p. 42)

Com uma boa relação pedagógica, o ato reflexivo torna-se mais sincero e 'profundo', tornando, assim, uma mais fácil e rápida aceitação não só de elogios como de pontos a serem melhorados.

Termino com Vieira (2000, p. 9) que afirma que “a relação pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação professor/aluno”.

1 de junho de 2012

Neste dia da criança, todas as crianças do colégio tiveram a oportunidade de brincar em insufláveis, durante todo o dia.

Inferências

No dia 1 de Junho celebra-se o **Dia da Criança**. Este foi criado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esta apareceu em 1945, após a 2.^a Guerra undial, com o objetivo de deter a guerra entre os países, bem como o de 'fornecer' a possibilidade de diálogo. No seguimento da Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, a ONU aprovou a Declaração dos Direitos da Criança em 1959 (Magalhães, 2009, p. 43).

Não devemos esquecer que as crianças são seres humanos e, com isto, devem também ter direitos para não carecerem de 'qualidade' de vida. As crianças acabam por estar um pouco em desvantagem em relação aos adultos pois precisam de cuidados e assistência específica.

Ao longo do dia, as crianças brincaram, como uma forma de demonstrar que este é o dia delas. Marujo, *et al.* (1998, p. 105) afirmam que “as crianças e os jovens, se os deixarem, ocupam a maior parte do seu tempo a brincar. Desde o nascimento

que esta é a forma através da qual aprendem a conhecer o mundo”. Não só é uma forma de conhecerem o mundo como, também, de se conhecerem, e por isso o direito a brincar está contemplado num dos dez princípios da Declaração dos Direitos da Criança.

4 de junho de 2012

Nesta manhã, os alunos fizeram a correção do ‘desafio escolar’ de Português. De seguida, os alunos realizaram a prova de avaliação final de Português.

Após o intervalo, fez-se a correção do ‘desafio escolar’ de Matemática e a manhã terminou com a entrega e respectiva correção de um trabalho de Matemática.

Inferências

Para Leite e Fernandes (2002, p. 11) as provas de **avaliação** constituem “uma das marcas mais visíveis da educação escolar”. Isto deve-se ao facto de que o docente necessita de uma verificação constante das aprendizagens dos seus alunos.

As avaliações não devem ser encaradas só para a atribuição de uma ‘nota’ a um aluno e sim para melhorar o processo ensino/aprendizagem, bem como a verificação do estado do aluno. Ribeiro (1989, p. 5) aponta que “a função da avaliação é, justamente, a de contribuir para [o] sucesso e de averiguar em que medida foi conseguido”.

Cabe ao professor ter o conhecimento e, por conseguinte, o poder de usufruir as diversas estratégias aplicáveis, de forma a que os alunos obtenham o maior sucesso. Abrantes (2002, p. 9) afirma que “a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas”.

Devemos ter uma visão da avaliação como reguladora, pois, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no final de cada período, existe uma prova de avaliação sumativa que, como Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 359) defendem, “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”.

5 de junho de 2012

A manhã começou com o esclarecimento de uma dúvida relacionada com os múltiplos. De seguida, fez-se revisões para a prova de Matemática, realizando os alunos uma ficha de exercícios e a correção da mesma.

Após o intervalo, os alunos realizaram um ditado musical (da música “Circo de feras”, do grupo Xutos e Pontapés). Depois de a professora ter corrigido os ditados, os alunos puderam cantar a música. Já no final da manhã, realizaram exercícios gramaticais.

Inferências

O **ditado musical** consiste em as crianças completarem, com palavras, a letra da música, enquanto a ouvem.

Segundo Jean (1999, p. 108) o “ditado [é] feito com vista à aquisição ou à melhoria da ortografia”. Quanto mais oportunidade de escrever os alunos tiverem, mais treinam, o que leva a uma melhoria e uma maior fluidez da escrita.

Condemarín e Chawick (1987, p. 184) afirmam que “o ditado desenvolve a capacidade para escutar de forma concentrada e incrementa a qualidade de atenção da criança”. O ditado musical é uma forma lúdica de praticar o ditado. Este exercício desenvolve a capacidade de escutar e, integrado na música, com o auxílio da melodia, torna-se mais apelativo e até mesmo divertido.

8 de junho de 2012

No início da manhã as minhas colegas e eu ajudámos as crianças a pintarem os vasos para os majericos. Enquanto isso, a professora fez algumas operações com as respetivas provas, utilizando o material Calculadores Multibásicos. Após o intervalo continuaram com a realização de exercícios de aplicação.

Sucedeu-se a realização de exercícios sobre a translineação e sobre o modo condicional, bem como revisões para a prova de Estudo do Meio e de História.

Inferências

As **operações aritméticas** são importantes pois fazem parte do quotidiano. O *Programa de Matemática do Ensino Básico* (Ministério da educação, 2007, p. 9)

defende que “os alunos necessitam [...] de adquirir desembaraço a lidar com diversos tipos de representação matemática no trabalho com os números e as operações aritméticas”. Neste *Programa* afirma-se também que “no que se refere aos números, a generalização das propriedades das operações aritméticas constitui uma forma de desenvolver o pensamento algébrico, representando uma diferença substancial relativamente ao Ciclo anterior”.

Ahoroni (2008, citado por Caldeira 2009b, p. 208) afirma que “é importante a criança perceber dois princípios básicos: o significado das operações e o modo de as calcular. O significado de uma operação baseia-se na sua ligação à realidade”.

Ao longo da aula, a professora realizou algumas operações aritméticas, bem como as suas provas. Moreira e Oliveira (2003, citados por Caldeira 2009a, p. 421) defendem que “as quatro operações aritméticas podem ser encaradas como formas de relacionar os números para responder ou resolver problemas, que advêm das mais variadas situações”. As operações foram trabalhadas no material Calculadores Multibásicos. Damas, *et al.* (2010, p. 7) afirmam que “é fundamental que o professor domine o material que usa, de modo a poder encaminhar os alunos a explorarem todo o potencial que ele encerra”. Foi o que aconteceu na aula.

11 de junho de 2012

A professora começou pelas revisões para a prova final de Estudo do Meio e História de Portugal. De seguida, os alunos realizaram a prova.

A minha colega M. e eu fomos ajudar a pintar os vasos, enquanto a colega C. ficou com a professora na sala. A turma teve de almoçar mais cedo, pois uma outra turma tinha ido a uma visita de estudo. Após o almoço, já de regresso à sala, fizeram a correção do teste de Português e, posteriormente, a correção de exercícios de Matemática.

Inferências

Logo no início da manhã, a professora começou por fazer **revisões** para a prova final de Estudo do Meio. É fundamental haver revisões, principalmente antes de alguma prova, pois, como explicam Lafortune e Saint-Pierre (1996), “os alunos nem sempre sabem como rever a matéria de um teste” (p. 142). Ao haver revisões, os alunos conseguem detetar quais os conhecimentos que já adquiriram e aqueles que ainda têm dúvidas. Os mesmos autores defendem que, ao fazer revisões, é possível

tornar os alunos “mais responsáveis pela sua aprendizagem, iniciando-os num processo de revisão coletivo e cooperativo” (p. 143).

Meirieu (1995, p. 82) defende que “rever é reconstruir e não simplesmente uma tentativa para recordar conhecimentos anteriormente adquiridos”. Se esta ação for realizada em grupo, como foi o caso, para além de haver uma interajuda entre os colegas, faz com que estes consigam, em grupo, ultrapassar desafios. Lafortune e Saint-Pierre (1996) ainda afirmam que

[...] esta actividade permite que o conjunto da classe seja envolvido pela elaboração de questões [...] permite o intercâmbio de explicações entre os alunos e fornece um apoio afectivo àqueles que experimentam dificuldades em gerir a ansiedade causada por um teste. Ela pode, igualmente, permitir ao professor fazer descobertas surpreendentes sobre a forma como os alunos esperam ser avaliados. (p. 143)

12 de junho de 2012

No início da manhã, houve a entrega dos testes de Estudo do Meio e fez-se o esclarecimento de algumas dúvidas sobre o mesmo. De seguida, os alunos, realizaram uma expressão escrita sobre o mote “Se eu fosse...” e, seguidamente, exercícios gramaticais e ortográficos.

Mais tarde houve um simulacro de incêndio, com a participação dos bombeiros voluntários.

Já no final da manhã, a professora trabalhou o gráfico de barras, utilizando o papel milimétrico.

Inferências

O **simulacro de incêndio** contou com a participação dos bombeiros dos Olivais, a pedido da proteção civil.

Vivemos numa época onde a tecnologia está cada vez mais desenvolvida e ao mesmo tempo estamos cada vez mais a entrar num isolamento social coletivo. Por muito que escutemos histórias/relatos, recentes e antigos, sobre catástrofes, guerra, cheias e incêndios, a nossa memória apodera-se do conhecimento de como se deve atuar; no entanto, nada nos prepara para a realidade. Batista (2012, p. 2) aponta que “vivemos em um período que sofre, ao mesmo tempo, de falta e de excesso de memória”, pois, nos dias de hoje, só podemos “contar com a riqueza das narrativas

oficiais sobre o passado [onde a nossa memória carece de informação] assim, essa memória calada ainda precisa de ser narrada”.

A existência dos simulacros deve-se ao sociólogo e filósofo francês Jean Baudrillard. O simulacro foi criado, precisamente, para representar algo, o mais próximo à realidade, tendo como objetivo analisar o comportamento humano perante determinada situação.

O papel dos simulacros é aplicado em consonância com um Plano de Emergência, de forma que nos dê uma amostra do que poderá acontecer e como devemos encarar e atuar perante a situação. Este Plano, segundo Ferreira (2007, p. 5), “é um documento que deverá descrever todas as possíveis situações de emergência que requerem uma actuação imediata e organizada de um grupo de pessoas com formação e informação específica para o efeito”. A mesma autora defende que o objetivo geral “consiste em definir a estrutura organizativa dos meios humanos e materiais e estabelecer os procedimentos adequados para actuação em caso de emergência, de modo a garantir a protecção” (p. 12).

15 de junho de 2012

No início da manhã, eu e as minhas colegas cortámos Poliminós, enquanto as crianças fizeram a cópia e análise morfossintática de um texto. A professora colocou música, enquanto os alunos trabalhavam. De seguida, entregou alguns trabalhos e esclareceu algumas dúvidas acerca dos mesmos.

Depois do intervalo, a professora deu Poliminós. Os alunos realizaram um exercício, onde tinham de construir uma figura com 40 cm de perímetro e 35 cm² de área. Para terminar, realizaram a construção de uma figura humana com os Poliminós. Após o material arrumado, a professora pediu aos alunos para que estes resolvessem alguns exercícios sobre o material trabalhado.

Inferências

Assisti à exploração do material Pentaminós, da ‘família’ dos **Poliminós**. Os Poliminós foi um material criado em 1954, por Solomon W. Golomb, com o objetivo de ‘criar’ desafios geométricos (Damas *et al.*, 2010, p. 119). Este material, como esclarecido em Caldeira (2009b), é composto por quadrados de 5 cm de lado e denomina-se pelo número de quadrados utilizados (por exemplo 3 quadrados - triminós, 4 quadrados – tetraminós, 5 quadrados – pentaminós).

Através do material, os alunos realizaram um exercício sobre o perímetro e área. Segundo Damas *et al.* (2010, p. 120), “os pentaminós constituem um material didático que permite compreender os conceitos de área e perímetro fazendo distinção entre eles, através da composição e decomposição de figuras geométricas”. Para além disso, os alunos trabalharam a orientação espacial durante a construção da figura humana.

18 de junho de 2012

As minhas colegas e eu começamos o dia a fazer o origami do ganso, enquanto a professora corrigia alguns exercícios. De seguida, corrigimos algumas fichas de Conhecimento Explícito da Língua.

A meio da manhã, a minha colega M. foi à sala do grupo de crianças de Pré-Escolar aplicar os dispositivos de avaliação no Domínio da Matemática. Enquanto isso, os alunos do 3.º A leram em voz alta um texto intitulado “Trago o Mar na minha pasta”, de António Mota, incluído no manual de Português. A professora teve uma conversa com os alunos sobre a praia e os cuidados a ter com o mar.

Após o intervalo, a professora, colocou música, enquanto os alunos continuaram a realizar exercícios gramaticais e de interpretação. Posteriormente, realizaram um ditado mudo.

Ao fim da manhã, os alunos fizeram algumas operações e as suas provas.

Inferências

Gostei de ter assistido à professora ter colocado **música na sala de aula** para criar um ambiente calmo, enquanto os alunos realizavam os exercícios propostos. Para Cury (2005, p. 121), “se houver música ambiente dentro da sala de aula, de preferência música suave, o conhecimento seco e lógico transmitido pelos professores [...] ganha uma dimensão emocional”.

Podemos considerar que a música é um fator importante na aprendizagem. Posto isto, ela é um instrumento facilitador do processo de ensino/aprendizagem e deve ser possibilitado e incentivado o seu uso em sala de aula.

19 de junho de 2012

No começo do dia, ajudámos alguns alunos na correção de alguns trabalhos. De seguida, estes realizaram a cópia do texto “Trago o Mar na minha pasta”, de António Mota e realizaram alguns exercícios gramaticais.

Eu fui à sala do Grupo de 3 anos aplicar os dispositivos de avaliação no Domínio da Matemática. Ao regressar, os alunos encontravam-se a concluir alguns exercícios.

Durante o intervalo, fui à sala do Grupo de crianças de 5 anos, aplicar outro dispositivo de avaliação (na Área de Conhecimento do Mundo). Quando retornei, os alunos estavam a resolver situações problemáticas.

Inferências

No Ensino do 1.º Ciclo, o professor deve proporcionar momentos diversos de leitura, de modo a que as crianças aprendam a ter uma leitura fluente. Tal como defende Sim-Sim (1998, p. 36), “é necessário ensinar as crianças a ler fluentemente, isto é, a extrair o significado de forma precisa, rápida, e com prazer [...] para tal é necessário criar situações diversificadas e frequentes de leitura [...] utilizando recursos e estratégias variadas”.

Um das formas de leitura existentes é a **leitura em voz alta**. Esta, para Colomer e Camps (2002, p. 69), “tem de ser uma atividade presente na educação leitora, desde que não seja entendida simplesmente como a oralização de um texto”.

Teberosky e Colomer (2003, p. 119) defendem também que ao terminar a atividade de leitura em voz alta, o professor deve “iniciar um tempo de discussão e de perguntas sobre o texto lido”, de modo a perceber se as crianças que o leram compreenderam o que leram ou simplesmente foi um ato mecânico.

22 de junho de 2012

Os alunos começaram a manhã a resolver exercícios de Matemática. Após a realização dos exercícios, fizeram a leitura silenciosa do texto “A semente mágica”, de Daniel Marques. De seguida, a professora realizou a leitura modelo e esclareceu algumas palavras do texto quanto ao seu significado, seguindo-se uma interpretação textual escrita. Após o intervalo, os alunos realizaram o ditado do texto referido.

No final da manhã, a professora de ciências mostrou aos alunos fotografias que tirou durante os mergulhos que realizou.

Inferências

Tal como é importante ler em voz alta, é de igual importância a prática da **leitura silenciosa**. Bastos (1999, p. 229) defende que a leitura silenciosa é um “hábito que se pretende que o aluno adquira e desejavelmente prolongue pela vida fora”.

Antão (1997) defende que a leitura silenciosa é

[...] um bom pretexto para avaliar a compreensão linear e dedutiva de quem lê. Este tipo de leitura – e a verificação da respectiva compreensão – torna-se útil para se saber quando é que o leitor está pronto a usar a sua capacidade de ler como auxiliar eficaz do estudo ou investigação. Além disso só a leitura silenciosa permite a leitura rápida, uma vez que pronunciar vocábulos é um processo muito mais lento do que visualizar um grupo de palavras e associá-lo, mentalmente, ao significado respectivo. (p. 46)

Os alunos podem ‘ler bem’ ou seja, rápido e bem pronunciado, mas para o professor deve, de igual modo, ser importante que os seus alunos compreendam o texto, senão a leitura não cumpre o seu objetivo (Colomer e Camps 2002, p. 47).

1.7. Turma 2.º ano A

1.7.1. Caracterização da turma

De acordo com a informação fornecida pela professora, a turma A do 2.º ano, desta escola onde tenho feito o meu Estágio Profissional, é composta por 28 alunos, 16 do género feminino e 11 do género masculino. Existem 3 alunos que merecem especial atenção, por apresentarem problemas comportamentais. Quase todos os alunos têm 7 anos de idade. Este grupo de alunos encontra-se bem integrado na dinâmica da escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas áreas.

1.7.2 Espaço, rotinas e horário

A sala do 2.º A fica situada no piso inferior da escola e tem duas portas: uma que dá acesso direto ao interior do pavilhão e outra que dá acesso ao exterior (recreio). Esta última é utilizada pelos alunos que chegam atrasados.

A sala tem um quadro para uso de giz, dois móveis onde estão dispostos e arrumados os dossiês dos alunos, bem como o material dos mesmos. As mesas e cadeiras para os alunos estão viradas de frente para o quadro e para secretária da professora. Existem também três *placards*, que servem para afixar trabalhos realizados pelos alunos nas diferentes áreas de ensino.

As rotinas referentes ao 2.º ano são idênticas às das turmas anteriores, excetuando a aula de Inglês às terças-feiras. A disciplina de Experiências que havia no 4.ºA, denomina-se aqui de Estudo do Meio (Ciências Experimentais).

O Quadro 10, abaixo indicado, é o do horário da turma do 2.º A.

Quadro 10 – Horário da turma do 2.º Ano

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h00-10h00	Português	Matemática	Português	Matemática (materiais)	Português
10h00-11h00	Português	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio (Ciências Experimentais)
11h00-11h30	Recreio				
11h30-12h00	Matemática (materiais)	Português	Matemática	Português	Matemática (materiais)
12h00-12h50	Matemática	Inglês	Matemática (Estudo Acompanhado)	Português (Estudo Acompanhado)	Matemática
13h00-14h30	Almoço e Recreio				
14h30-15h20	Português	Educação Física	Estudo do Meio	Português	Experiências
15h20-16h10	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Música	Estudo do Meio	Expressão Plástica
16h10-17h00	Estudo do Meio (Área de Projeto)	Expressão Plástica	Estudo do Meio (Formação Cívica)	Educação Física	Expressão Plástica
17h00	Saída				

1.7.3 Relatos Diários

25 de setembro de 2012

A professora iniciou o dia colocando os alunos a pares. Depois de distribuído o material, Calculadores Multibásicos, a professora realizou operações, situações

problemáticas, bem como leitura de números por classes e ordens. As minhas colegas e eu ajudámos os alunos que tinham mais dificuldades.

Após o intervalo, alguns alunos terminaram alguns trabalhos em atraso, enquanto outros liam em voz alta.

Inferências

Devido às suas peças e às cores correspondentes, **os Calculadores Multibásicos** fazem com que exista uma maior facilidade do professor ver como os alunos manipulam o material, e se estes estão, ou não, com o raciocínio correto. Tal como Damas *et al.* (2010, p. 8) afirmam, “a maneira como os alunos manuseiam o material, as questões que colocam e as conclusões que apresentam, reflectem o seu grau de desenvolvimento e oferecem pistas ao professor para intervir, no momento oportuno”. É importante que os alunos aprendam a fazer leitura de números, pois, segundo Normas (1991, citado por Caldeira 2009a, p. 313) afirma, “a compreensão do valor de posição é crucial para o trabalho posterior com os números e o cálculo”. A professora, ao realizar estes exercícios, optou por trabalhar a pares; para o último autor citado, é necessário que haja cooperação entre alunos, de modo a haver troca de saberes.

Sanches (2001, p. 71) afirma que o trabalho a pares serve “para que se possa desenvolver o sentido da solidariedade, dentro da sala de aula e na escola”. Por sua vez, Marujo, *et al.* (1998, p. 105) apontam que a “pares ou em grupo [as crianças] podem desenvolver o sentido de cooperação e a partilha de conhecimentos”. De facto, ao longo da aula observei alguns alunos a explicarem aos seus colegas como deveriam proceder à realização dos exercícios.

28 de setembro de 2012

No início da manhã, enquanto as minhas colegas e eu auxiliámos alguns alunos na conclusão de trabalhos em atraso, os restantes faziam exercícios escritos de compreensão do texto “A abóbora e a bolota”, de José Vale Moutinho, e, de seguida, exercícios de Conhecimento Explícito da Língua. Depois, oralmente, a professora fez a correção dos exercícios, levando os alunos a autocorrigirem-se.

De regresso à sala, após o material 5.º Dom de Froebel se encontrar em cima das mesas, a professora falou sobre as suas características, finalizando a manhã com a realização de somas de frações e corrigindo-as no quadro.

Inferências

Ao longo deste dia, tanto na Área de Português como na Área de Matemática, alguns alunos autocorrigiram-se, após terem dado as respostas às perguntas dirigidas pela professora. A ação de **autocorreção** é muito importante pois significa que o aluno tem a capacidade de reconhecer o erro e rapidamente o corrigir. Associado ao conhecimento, os alunos, neste dia, demonstraram uma percepção e rapidez de identificação do erro e, conseqüentemente, alteraram as suas respostas, de modo a que ficassem corretas.

Rangel (1979, p. 88) defende que “a autocorreção é útil ao aluno, na medida em que ele próprio toma consciência de seus erros, ou de que lhe falta alguma habilidade, em relação a um determinado assunto”. Devemos saber encarar o erro como algo positivo, pois, através dele, detetamos aquilo onde nos devemos esforçar mais para assim aumentar os conhecimentos. Segundo Marujo, *et al.* (1999, p. 97), “cada erro ensina-nos o que temos de corrigir e leva-nos a aproximar-nos da realização mais perfeita da tarefa”. Podemos concluir que “o erro é valioso”.

A professora tomou os erros dos alunos e as suas autocorreções como forma de orientar a aula, tornando-a assim mais proveitosa para todos.

1 de outubro de 2012

Durante a manhã os alunos realizaram uma expressão escrita a partir da ordenação de algumas imagens, distribuídas anteriormente pela professora. Ao mesmo tempo que alguns dos alunos realizavam a expressão escrita, os outros eram ajudados pelas minhas colegas e por mim a terminar alguns trabalhos.

Volvidos do recreio, os alunos concluíram a expressão escrita e realizaram duas situações problemáticas. As minhas colegas e eu corrigimos os ‘desafios escolares’ dos alunos a pedido da professora.

Inferências

Os alunos após organizarem por ordem ‘cronológica’ as imagens, puderam proceder à realização da expressão escrita sobre as mesmas. Ao realizar a **expressão escrita**, os alunos praticam a caligrafia e estimulam a criatividade. Tal como refere Sousa (1998), “a actividade da escrita, no 1.º Ciclo do ensino básico, pode assumir as características de ludicidade e de criatividade” (p. 36). A mesma autora defende ainda que

[...] é importante que o contexto da actividade de escrita, o ambiente de trabalho e a actividade de escrita propriamente dita sejam apelativas, tenham um grau de dificuldades acessível e sejam suficientemente desafiadoras da imaginação e da capacidade criativa da criança. (p. 41)

Ao realizar a expressão escrita, o professor vê se os alunos se conseguem organizar e estruturar os seus pensamentos, articular informações, enriquecer o texto através de vocabulário e, dessa forma, chegar a trabalhos originais. Reis e Adragão (1992) defendem que o professor deve

[...] conduzir os alunos à liberdade de escrita. Em primeiro lugar, libertá-los dos pesos acumulados por outras aprendizagens, [...] depois, treinando-lhes a adequação entre a produção escrita e uma correcta organização e articulação de ideias, promovendo o enriquecimento vocabular e a plástica da sua estilização, propondo actividades criativas e ajudando a germinar as sementes de originalidade que vão aparecendo. (p. 41)

2 de outubro de 2012

A professora lembrou as unidades de tempo (o segundo, o minuto e a hora), anteriormente aprendidas. De seguida, realizaram uma ficha acerca deste conteúdo. Depois resolveram exercícios de Matemática através da exploração de um horário escolar.

Após o intervalo, os alunos tiveram inglês onde deram as cores, finalizando a aula com a realização de uma ficha.

Inferências

Na lei de bases do Sistema Educativo (14 de outubro n.º 46/86, Ministério da Educação), no artigo 7.º alínea d), refere-se que um dos objetivos do Ensino Básico é “proporcionar a aprendizagem de uma primeira **língua estrangeira**”. Numa sociedade que cada vez está mais ‘aberta’ aos outros, é fundamental, desde cedo, alargar horizontes pessoais, de modo a incentivar as crianças a partilharem da ‘nossa cultura’ e a nossa história. O inglês costuma ser a língua eleita, pois o ‘mundo’ ocidental está conectado por ela e esta língua é constantemente abordada em filmes, músicas, anúncios e até mesmo a nível informático.

A aprendizagem de uma língua estrangeira é uma das ferramentas que as crianças precisarão no futuro, para se ‘moverem’ num mundo de exigência elevada. Por isso, também nas *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 73) está referido que deve haver uma “sensibilização a uma

língua estrangeira na educação pré-escolar, sobretudo se esta tem um sentido para as crianças”. Para o 1.º Ciclo, a aprendizagem do inglês toma um papel de maior desafio, com um nível de exigência mais elevado.

Durante a aula de hoje, a professora, na maioria das vezes, falava em inglês o que proporcionava aos alunos uma maior ‘aproximação’ da língua.

8 de outubro de 2012

A professora lembrou as formas de frase. Após breve menção às formas de frase, explicou, através de exemplos no quadro, os tipos de frase. Depois, entregou uma ficha informativa e procedeu à sua leitura em voz alta após os alunos a terem lido. De seguida, entregou um excerto de *Como se faz cor de laranja*, de António Torrado. A partir desse excerto, procedeu a uma avaliação de cópia e enquanto esta decorria, a professora ia solicitando, aluno por aluno, a realização da leitura diária.

Volvidos do intervalo, foi entregue aos alunos um apontamento com as partes constituintes da soma. No final da manhã, os alunos escreveram um número por classes e por ordens.

Inferências

O conhecimento transmitido e ensinado por um professor só toma significado se os alunos estiverem atentos tanto às explicações dadas por este, como durante a execução de exercícios. A percepção que os alunos têm de determinado assunto só se torna consciente através da **atenção** que estes prestam. Marujo, *et al.* (1998, p. 38) afirmam que “a atenção tem um carácter eminentemente selectivo. Estar atento significa estar centrado apenas em alguns aspectos e ignorar os restantes, e é uma estratégia importante para se poder ter sucesso escolar”

Podemos considerar que a ‘consciência’ pode voluntariamente privilegiar um determinado assunto, ou seja, a focalização de um conteúdo. A atenção que os alunos prestam deve ser aplicada em todas as áreas do conhecimento. Não podemos descurar o facto de que a “criança é um ser puramente lúdico, incapaz de manter a sua concentração por mais de 20 minutos numa atividade que requer atenção quanto à exposição verbal realizada por um adulto” (Aranão, 1996, p. 16).

O papel do professor é o de regular os ensinamentos, de modo a que estes não sejam extensos e a que os alunos não percam o interesse/atenção.

9 de outubro de 2012

O dia iniciou-se com a continuação da exploração do excerto de *Como se faz cor de laranja*, de António Torrado. De seguida, os alunos realizaram exercícios onde tinham que retirar do texto diferentes tipos de frase, classificar quatro palavras quanto à sílaba tónica, realizar a divisão de sílabas e, por último, classifica-las morfossintaticamente. Após, foi distribuída uma folha com palavras soltas para os alunos construírem três provérbios e explicá-los oralmente.

Já no final da manhã, foi relembrada a operação da divisão e foi explicada a divisão por dois algarismos.

Inferências

O que destaco neste dia foi o facto de os alunos terem organizado, ou seja, ‘montado’ a informação para a construção de três provérbios, finalizando com explicação de cada um. Podemos encarar os **provérbios** como um conhecimento prático da vida. Tal como Bastos (1999, p. 106) refere, os provérbios “são sínteses de uma sabedoria secular, de ordem moral ou prática, transmitida de geração em geração”. Criados há muito tempo, eles são caracterizados por serem trabalhados poeticamente, expressando uma verdade moral. Têm correspondências em várias línguas.

Diniz (2001, p. 65) afirma que “o provérbio é uma forma condensada da experiência e da vivência de determinado grupo, transmitindo conhecimentos adquiridos ao longo de séculos. A sua reprodução assegura a transmissão desta sabedoria às novas gerações”. Podemos encarar os provérbios como parte da nossa cultura.

No *Programa de Português do Ensino Básico* (Ministério de Educação, 2009, p. 33), no domínio relativo à Expressão Oral menciona-se que os alunos devem “reproduzir e recriar trava-línguas, lengalengas, adivinhas, provérbios, contos”. Nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et. al.*, 2012), como referido atrás, fortemente recomendadas neste ano letivo, a exploração de textos da Literatura de Expressão Oral enquadra-se num domínio novo (Educação Literária), mas não é contemplado o provérbio em nenhum dos anos de escolaridade do 1.º Ciclo.

Devido ao provérbio ter um duplo significado, leitura literal e outra figurada, os alunos tiveram dificuldade em construir provérbios e, sobretudo, em refletir sobre as frases que tinham criado.

12 de outubro de 2012

No início da manhã, a professora passou exercícios de matemática, no quadro, sobre um calendário. Os alunos iam copiando as questões e realizando os exercícios.

Depois, houve uma aula da Área de Estudo do Meio - Ciências Experimentais, cujo tema era Um Safari fotográfico no *Kruger Park*. O professor, com o auxílio do *PowerPoint*, falou do safari, da extinção de espécies e dos diferentes animais que se podem encontrar no respetivo parque.

Depois do recreio, e de terem concluído a ficha de matemática, os alunos realizaram um ditado.

Inferências

Os seres humanos devem, desde cedo, ter alguém que os desperte para a tomada de consciência de que somos ‘os mais capazes’ de **proteger a vida no Planeta Terra**. Sagan (1996, p. 10) afirma “a Terra é, até agora, o único mundo conhecido que abriga a vida” e por isso devemos cuidá-la. Com esta premissa, deve-se, o quanto antes, ter e ‘passar’ o respeito pela vida na Terra, bem como promover a interajuda, para que todos os seres vivos ‘vivam’ em harmonia. O equilíbrio é fundamental para o bem-estar de todos.

Ao longo da aula de Estudo do Meio - Ciências Experimentais, os alunos ficaram a conhecer, algumas espécies em vias de extinção, o que isso irá agravar bem como a tomada de atitudes a ter agora e no futuro de modo a que a ‘vida’ não desapareça. Para se tornarem cientificamente cultos, os alunos não precisam só de adquirir conhecimentos mas “também atitudes, valores e novas competências [...] capazes de ajudar a formular e debater responsabilmente um ponto de vista pessoal sobre problemáticas” (Cachapuz, Praia e Jorge, 2004, p. 367). Também outros autores, como Acevedo-Díaz, 2004, Harlen, 2006, Howe, Davies, McMahan, Towler e Scott, 2005 (citados por Martins *et al.*, 2007, p. 20) consideram como uma das finalidades da Educação em Ciências o “promover a reflexão sobre os valores que impregnam o conhecimento científico e sobre atitudes, normas e valores culturais e sociais”.

A aula de hoje proporcionou aos alunos uma reflexão crítica sobre os cuidados a ter com as diversas espécies e quais as melhores atitudes a serem tomadas para que a ‘vida’ não se extinga.

15 de outubro de 2012

As minhas colegas e eu auxiliámos as crianças a terminar de corrigir algumas fichas que se encontravam na capa – uma folha de cartolina, com o nome dos alunos, onde são colocados os trabalhos realizados ao longo do dia ou os trabalhos em atraso, e que se encontra na mesa individual dos alunos. De seguida, a professora, explicou os diferentes tipos de acentuação, dando alguns exemplos e, posteriormente, realizou alguns exercícios de aplicação com base na anotação dada.

Após o recreio, a professora explicou a diferença de divisão exata e inexata, com o apoio do material Cuisenaire, e deu o conceito de divisão inexata. Terminou a manhã com a explicação da passagem da soma para a multiplicação.

Inferências

Os alunos trabalharam a **divisão exata e inexata**. Segundo Aharoni (2008, p. 99), “o significado da divisão é a decomposição em partes iguais”, sendo que a primeira dá resto zero e a segunda o resto é superior. Uma vez mais, aponto para a importância de trabalhar o máximo possível, no concreto, conceitos que mais tarde os alunos trabalharão no abstrato. O material Cuisenaire, nesta aula, foi o escolhido para ser manipulado para a realização dos exercícios de divisão. Segundo Alsina (2004, p. 34 citado por Caldeira 2009b, p. 126), “as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para aquisição progressiva das competências numéricas”, bem como “um suporte [...] para introduzir e praticar as operações aritméticas”.

Durante a aula, a professora começou por explicar a divisão exata com o apoio do material, realizando a mesma operação no quadro. Quando não restaram dúvidas, esta prosseguiu para a divisão inexata. Damas, *et al.* (2010, p. 66) defendem que “a compreensão da divisão exacta e não exacta resultará de actividades que devem ser sequenciais, de modo a permitirem uma compreensão das estruturas envolventes”.

A professora começou por explicar a divisão exata, considerada mais fácil, e depois a divisão inexata, a mais difícil, de modo a que os alunos conseguissem compreender melhor os conteúdos.

16 de outubro de 2012

Iniciou-se o dia com a leitura de um excerto de *O Palhaço Verde*, de Matilde Rosa Araújo. De seguida, a professora explicou o significado e o antónimo de algumas

palavras. Após a explicação, os alunos fizeram a interpretação oral do texto, e o ditado do mesmo. A manhã terminou com a aula de inglês.

Inferências

Aguiar e Silva (s.d., citado por Magalhães, 2009, p. 125) defende que a **literatura infantil** “tem como características fundamentais as marcas semânticas da excepcionalidade, do enigma, do insólito e do sortilégio”. Quer isto dizer que a Literatura Infantil, para quem não está habituado a ‘trabalhá-la’ torna-se um processo de interpretação quase impossível. Para que tal não acontecesse, a professora explicou o significado, ou seja, deu sinónimos de algumas palavras.

Segundo o *Programa de Português* (Ministério da Educação, 2009, p. 70), “é preciso promover o alargamento do vocabulário da criança para que esta compreenda os discursos”. Também as *Metas de Português* (Buescu *et al.*, 2012, p. 18), para o 2.º ano, no Domínio da Iniciação à Educação Literária, apontam como dois dos seus objetivos os de “Ouvir ler e ler textos literários” e “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos”.

Veloso e Riscado (2002, p. 28) apontam que “a Literatura em geral e a Literatura Infantil em particular constrói mundos polifacetados, mundos ficcionais suportados pela palavra, mundos a descobrir através de múltiplas leituras, convergentes ou divergentes, superficiais ou profundas, mas sempre resultantes de uma infinidade de vozes”. No entanto, como refere a própria Matilde Rosa Araújo (1988, p. 30), “a literatura infantil é um género difícil”. O docente deve, pois, ter ‘cuidado’ com os textos que escolhe e, sempre que possível, deve apresentar textos literários de qualidade, como sucedeu hoje com o texto de *O Palhaço Verde*, Matilde Rosa Araújo, pois estes, para além de terem uma linguagem mais cuidada, são, uma vez trabalhados, mais estimulantes.

19 de outubro de 2012

Hoje houve uma visita de estudo ao teatro Tivoli, em Lisboa para os alunos assistirem à peça intitulada *Viagem ao corpo humano*. A peça contava a história de uma menina doente que não queria tomar vitaminas. Depois de a avó a ter convencido, esta acaba por tomar e aí começa a jornada da vitamina pelo corpo humano.

Inferências

Este dia foi reservado para assistir a uma peça de teatro. Esta abordava alguns temas do corpo humano, bem como o ‘trabalho’ dos glóbulos brancos e vermelhos, e também o ‘trabalho’ do coração, do cérebro e da vitamina. Gostei de ter assistido a uma peça que ligasse o **teatro com as ciências**. Através da peça, os alunos perceberam, de uma forma divertida, como funcionava o corpo.

Segundo lemos no *Programa de Estudo do Meio* (Ministério da Educação, 2004, p. 104), no Bloco “À descoberta de si próprio”, “os alunos estruturam o conhecimento de si próprios, desenvolvendo [...] atitudes de auto-estima e auto-confiança e de valorização da sua identidade”. Por outro lado, e atendendo às possibilidades que o teatro proporciona, Vestena e Pretto (2012, p. 10) defendem que o teatro “pelo seu perfil lúdico e envolvente, [contribui para] um caminho capaz de sensibilizar os estudantes, a dinamizar novas ideias, a fortalecer valores pessoais e sociais, potencializar talentos, a acessar novos saberes e conhecimentos científicos”. Os mesmos autores defendem ainda que “o teatro é capaz de criar um clima de envolvimento mediando uma proposta didática. Serve de veículo disseminador de uma ideia ou de uma temática, como também de um grande provocador de novas ideias e reflexões, possibilitando ganhos, tanto individuais quanto coletivos”.

Com peças deste tipo, existe uma maior facilidade de perceberem aquilo que se aprende. Sendo assim, o teatro torna-se uma forma dos alunos memorizarem, socializarem ganharem novo vocabulário e de, ao mesmo tempo, se divertirem.

22 de outubro de 2012

No início da manhã, a professora falou com alguns pais, enquanto os alunos terminavam fichas em atraso. De seguida, os alunos realizaram a leitura silenciosa do texto “O Gigante Egoísta”, de Oscar Wilde, e fizeram a sua interpretação.

Após o recreio, a professora lembrou as figuras geométricas, procedeu à explicação do que são sólidos geométricos e mostrou alguns exemplos (cubo, esfera, paralelepípedo, cone, pirâmide quadrangular e cilindro), dando oportunidade de os alunos manipularem os mesmos. No final, explicou os termos *poliedro* e *não poliedro*.

Inferências

A **geometria** faz parte de um dos temas da Área de Matemática. Tal como refere o *Programa de Matemática* (Ministério da Educação, 2007, p. 20) “o ensino e a

aprendizagem da Geometria deve [...] privilegiar a exploração, a manipulação e a experimentação, utilizando objectos do mundo real e materiais específicos, de modo a desenvolver o sentido espacial”. Também segundo as *Metas Curriculares de Matemática* (Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo, 2012, p. 2), no 1.º Ciclo devem ser “apresentadas as noções básicas da Geometria, começando-se pelo reconhecimento visual de objetos e conceitos elementares”.

A geometria permite o desenvolvimento da orientação espacial, necessária para escrever, seguir uma determinada direção, e até para localizar objetos, a si próprio, aos outros. Mendes e Delgado (2008, p. 9) afirmam que “a Geometria inclui uma estrutura com uma lógica específica que lhe permite articular a evidência visual com a exactidão do seu método, dando resposta a inúmeros problemas”. A geometria está presente na vida das crianças, a partir do momento em que estas começam a ver, sentir e movimentar-se no espaço que ocupam. O seu ensino é fundamental, na medida em que a geometria está naturalmente integrada no desenvolvimento da criança, favorecendo a relação entre a matemática e o mundo real. É ainda determinante que os alunos manipulem os sólidos geométricos.

Nas *Metas Curriculares de Matemática* (Bivar *et al.*, 2012, p. 12), no Domínio Geometria e Medida para o 2.º ano, no subdomínio “Figuras geométricas”, o 2.º objetivo é o de “Reconhecer e representar formas geométricas”. Na aula que assisti, os alunos identificaram os sólidos que a professora ia mostrando e, de seguida, tiveram a oportunidade de os manipular, o que possibilitou uma melhor perceção dos mesmos.

23 de outubro de 2012

No começo do dia, a professora deu a adição e a subtração, através dos Calculadores Multibásicos. De seguida, ambas as turmas de 2.º ano, e uma das turmas do 1.º ano dirigiram-se para o ginásio, onde estava um senhor que leu um conto tradicional (*Capuchinho Vermelho*) e contou outros três contos tradicionais, de maneiras diferentes: *A Carochinha* foi apresentada com dramatização e um cenário de fundo; o conto *Os 3 Porquinhos* foi narrado ao mesmo tempo que era passado uma animação em filme; *Corre, corre, cabacinha* foi apresentado com a utilização de fantoches.

Volvidos do intervalo, os alunos continuaram com as operações aritméticas. No fim da manhã, os alunos tiveram inglês, enquanto as minhas colegas e eu arrumávamos os dossiês.

Inferências

O **conto tradicional** é importante para ativar a criatividade e a imaginação. Segundo Araújo (1988, p. 21), “a vida é para a criança um sonho acordado”. Por isso, é ao criar laços com o irreal e com o imaginário que se estimula o desenvolvimento cognitivo e o o sensitivo.

Traça (1992, p. 33) defende que “os contos são uma boa diversão, pois carregam as baterias de auto-estima do ego, são e serão parte da nossa herança literária, têm importância na formação da criança”. No entanto, devido a pertencerem ao campo da oralidade, estes “foram-se refinando cada vez mais”, pois, ao longo do tempo, sofreram alterações que “acabaram por transmitir [...] significações manifestas e latentes” (Bettelheim, 2011, p. 13). O conto, como já explicado anteriormente, é fundamental para a criança. Segundo Traça (1992, p. 28), ele “é veículo transmissor do conhecimento, é uma palavra [...] cujo fio não deve ser cortado ao passar de geração para geração”. A autora ainda aponta que “o conto levanta questões com as quais todo o indivíduo que vive em sociedade se vê confrontado”.

O conto não deve ser esquecido, tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo, visto que este, segundo Araújo (1988, p. 114), “trará à criança uma voz para o seu inconsciente de problemas [...] para os quais tem de se preparar”, ou seja, cada criança encara o conto de maneira diferente em épocas e idades diferentes. Tal como Bettelheim (2011, p. 23) afirma, “a criança extrairá um sentido diferente de um mesmo conto segundo os seus interesses e as necessidades de momento. Na primeira oportunidade, ela regressará ao mesmo conto, quando estiver pronta para alargar velhos sentidos ou substituí-los por outros novos” (p. 23). Criança e adulto sentir-se-ão ‘sempre’ fascinados pelo ‘mundo do imaginário’ apresentado pelos contos. No dia de hoje, tanto as crianças como as professoras e as estagiárias gostaram do momento passado a assistir aos contos apresentados.

26 de outubro de 2012

Os alunos fizeram a avaliação de operações e, à medida que iam terminando, realizavam uma ficha sobre os sólidos geométricos. Enquanto as minhas colegas e eu falávamos com a professora acerca das nossas aulas, os alunos tiveram aula na Área de Estudo do Meio – Ciências Experimentais. No final da manhã trabalharam a adição e a subtração com os Calculadores Multibásicos.

Inferências

O **uso de fichas** no 1.º Ciclo é habitual e necessário. Ponte e Serrazina (2000, p. 232) defendem que as fichas de trabalho “constituem um material de ensino muito usado pelos professores e servem igualmente como instrumento de avaliação”. Tal como defende Bartolomeis (1999, p. 22) “as fichas são meios que pretendem contribuir para a preparação de base ou a actualização dos professores, na medida em que [...] ajudam o professor a reconhecer e tratar fenómenos de importância fundamental que escapam à forma tradicional de colocar o problema”.

Ao realizarem a ficha, tanto os alunos como a professora detetam onde existe mais dificuldade, sendo que a última orienta a sua aula consoante o que foi observado. Apesar do uso das fichas ser necessário, cabe ao docente não cometer o engano de utilizá-la sempre como estratégia principal de ensino, pois, se assim for, a ficha torna-se limitativa face à aprendizagem do aluno.

29 de outubro de 2012

Hoje, a minha colega C. deu aula. Iniciou com a Área de Estudo do Meio, cujo tema era segurança nos transportes e em casa. Com o apoio do *PowerPoint*, a minha colega mostrou algumas imagens, a partir das quais dialogou com os alunos.

No entanto, a meio da sua aula, esta foi interrompida por uma Professora Supervisora de Prática Pedagógica, que solicitou que a C. desse uma aula surpresa de subtração com empréstimo, com a utilização de Calculadores Multibásicos. Após a aula surpresa, a minha colega terminou a sua aula inicial.

No fim da manhã, tivemos reunião com as colegas, com as Professoras Supervisoras de Prática Pedagógica, com as professoras titulares de turma.

Inferências

O início da vida de um **professor** depende da sua **formação**, designada habitualmente de Prática Pedagógica. Campos (2001, p. 53), “a prática pedagógica é a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente”. A partir desse ponto, passa a haver uma tomada de consciência que, como docente ou futuro docente, a sua formação não termina com a sua profissionalização, pois ela deve ser contínua e acompanhada ao longo da vida profissional (Alarcão e Tavares, 1987, p. 131).

O professor tem de aprender a lidar não só com o trabalho planificado, como também com o que poderá surgir. No caso da minha colega, ela iniciou a sua manhã de aula que estava planificada e de repente foi surpreendida com uma aula surpresa. Segundo Moreira (2004, p. 52), “a principal função da “surpresa” é centrar o indivíduo num determinado estímulo. No fundo, é colocar o indivíduo em contacto com determinado estímulo/situação/pessoa/acontecimento”. O culminar de toda uma aprendizagem ou de uma prática, neste caso, a aula da minha colega, é o de estimular a prática do professor reflexivo.

Precisamos de ‘criar’ docentes que pratiquem, no momento presente o pensamento do amanhã, de modo a que criem situações de aprendizagens enriquecedoras e estimulantes, bem como criem possibilidades de desenvolver, através de acções, o campo das atitudes. Alarcão (1996, p. 55) avisa que “à educação interessa fundamentalmente o pensar real, interessa criar atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efectivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas”. A troca de pensamentos, estratégias e atitudes diferentes a tomar na aula foi realizada durante a reunião.

30 de outubro de 2012

Hoje houve avaliação mensal de Português. De seguida, os alunos fizeram uma cópia para a avaliação, retirada do livro *Histórias de 7 sonhos*. Antes do recreio, houve a entrega de trabalhos corrigidos pela professora. Após, os alunos, realizaram um ditado do texto “O escaravelho”.

Inferências

O **processo de avaliação sumativa** é encarado como processo regulador do ensino, como orientador, bem como o de certificador dos conhecimentos adquiridos ao longo do ensino e das capacidades que aí se desenvolveram.

A avaliação tem como um dos objetivos o de melhorar o ensino através da verificação dos resultados dos alunos. Segundo Ribeiro (1989, p. 5), “a função da avaliação é, justamente, a de contribuir para esse sucesso e de averiguar em que medida foi conseguido”.

A obtenção de resultados providos de uma avaliação devem ser vistos como algo natural, de forma que os alunos não encarem a avaliação com uma conotação negativa. Não devemos esquecer que, para Perrenoud (1999),

[...] avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido [...]. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autónomo para outros. (p. 9)

No que respeita ao seu processo de aprendizagem, os alunos chegam a contribuir de uma forma tão grande quanto a do professor, pois a “a avaliação deixa de ser um instrumento nas mãos do professor e passa a envolver também o aluno no controle do seu próprio processo” (Colomer e Camps, 2002, p. 172). O aluno deve ser ativo no seu processo de ensino e aprendizagem. No que respeita a avaliação, o professor fornece os conhecimentos, utilizando estratégias diferentes, mas são os alunos os responsáveis por utilizar esses conhecimentos e capacidades.

2 de novembro de 2012

Devido a ter havido *roulement*, a minha colega M. e eu, ficámos com a professora do 2.º B. Depois de os alunos terem chegado, a professora distribui-lhes uma ficha com exercícios de Matemática.

De seguida, houve uma aula de Estudo do Meio – Ciências Experimentais, cujo tema era *Prevenção dos Sismos*.

Enquanto o professor dava a aula, a minha colega M. e eu cortámos material feito em cartolina, a pedido da professora. Durante o resto da manhã, os alunos brincaram no recreio.

Inferências

A natureza é a fonte da vida e nós, seres humanos, fazemos parte integrante dela. A qualidade de vida depende do equilíbrio que usamos para viver em harmonia, por exemplo, da **prevenção de sismos**. Segundo a Proteção Civil,

[...] o Homem ocupa a superfície terrestre do planeta, organizado em sociedades cada vez mais complexas e artificiais, numa aparente harmonia com a natureza,

mas sujeito a riscos e a fenómenos naturais intensos que comprometem, frequentemente, o equilíbrio entre o ambiente social e o ambiente natural.²

A natureza é dinâmica, ou seja, está em constante movimento e mudança. Estas ações são manifestadas de diferentes formas, como por exemplo pela chuva, vento, incêndios, inundações, erupções vulcânicas e até sismos. Alguns têm origem natural, sendo que outros podem ter origem artificial (Unicef, s.d., p. 3).

O sismo é considerado um abalo de terra provocado, essencialmente, pelo deslizamento de placas tectónicas. Lisboa encontra-se num sítio onde existe uma ‘falha’, criando assim fortes probabilidades da ocorrência de sismos. O professor de Ciências, além de explicar, o que é o sismo e o que acontece quando este se dá, explicou também o que deve ser feito caso venha a acontecer. A aula teve, a meu ver, um papel de desenvolver um trabalho sócio educativo, de carácter preventivo, pois tinha como objetivo a sensibilização para a proteção caso aconteça algum sismo.

5 de novembro de 2012

Hoje foi dia da minha manhã de aulas programadas. Iniciei a minha aula colocando o som do mar, especificamente escutado num búzio, para que as crianças adivinhassem o nome do poema que iríamos explorar na Área de Português. Depois de ter dado várias pistas, os alunos, adivinharam o nome do poema sendo este “O Búzio”, de Luísa Ducla Soares. Entreguei-lhes, então, um exemplar do poema a cada aluno e fiz a sua leitura modelo, pedindo, após, a alguns alunos que o lessem em voz alta. Acabada esta leitura, conversámos sobre o poema lido e através de um *PowerPoint* vimos o significado de palavras contidas no poema, abordámos as noções de verso, quadra, estrofe e rima. No final, entreguei-lhes uma cartolina dobrada ao meio para que fizessem um “Bilhete de Identidade” a partir de um poema.

Na Área de Estudo Meio, através da exploração do *PowerPoint*, dei as regras de segurança nas praias, piscinas e rios.

Depois do intervalo, na Área de Matemática, abordei a matéria de adição e subtração de diferentes unidades de tempo. Após pôr exemplos no quadro, fazer a explicação e leitura do apontamento entregue aos alunos, realizei com estes alguns exercícios de aplicação.

² www.proteccaocivil.pt/RiscosVulnerabilidades/RiscosNaturais/sismos/Pages/AProteccaoCivileosSisms.aspx

Inferências

A aula que dei tinha como tema as regras de segurança na praia, rio e piscina. Galvão, *et al.* (2006, p. 20) defendem que “o ensino das ciências pode contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e da responsabilidade indispensáveis para que cada um possa tomar decisões fundamentadas e participar nos desafios que se colocam à sociedade”.

O ensino das ciências faz com que os alunos tenham uma tomada de consciência, adotando as atitudes mais corretas. Como referido anteriormente, dei as regras de segurança a ter nas praias, piscinas e rios, sendo que estas regras tinham como finalidade que os alunos ficassem a saber como atuar face aos possíveis perigos.

6 de novembro de 2012

Nesta manhã, a minha colega C. continuou a manhã de aulas programada (que tinha sido interrompida com uma aula surpresa). Após ter feito uma breve revisão sobre a segurança nos transportes e em casa, prosseguiu com a Área de Matemática, com o tema dinheiro. Colocou questões sobre o euro e, de seguida, pediu aos alunos para ordenarem, por ordem crescente de valor monetário, as moedas e notas. Os alunos representavam esta ordenação, sentados às suas mesas, com o material anteriormente entregue, e a minha colega representava no quadro. Após ter realizado alguns cálculos mentais, aplicou uma ficha de exercícios para consolidação da matéria.

Depois do intervalo, a minha colega deu a aula de Português que tinha como tema a banda desenhada. Esta aula não terminou pois os alunos tiveram inglês.

As minhas colegas e eu falámos com a professora acerca das aulas da C.

Inferências

Ao longo da aula de matemática, a minha colega realizou com os alunos alguns exercícios de **cálculo mental**. Ponte e Serrazina (2000, p. 48) explicam que “o cálculo mental é todo realizado na nossa cabeça [para além de que] é uma competência extremamente importante, pois serve de base a diversas outras capacidades como a capacidade de estimação”. Este, conforme determina o *Programa de Matemática* (Ministério da Educação, 2007, p. 12), deve ser trabalhado e “desenvolvido desde o início do 1.º Ciclo [pois] está intimamente relacionado com o desenvolvimento do

sentido de número”. O uso de cálculo mental faz parte do nosso cotidiano, sendo sempre muito utilizado quando ‘envolve’ dinheiro. Segundo o mesmo *Programa* “existem múltiplas situações no dia-a-dia da sala de aula que permitem trabalhá-lo em situações que envolvem dinheiro, tempo, massa ou distâncias”.

Ponte e Serrazina (2000, p. 156) defendem que “o uso de diferentes estratégias para chegar ao mesmo resultado ajuda os alunos a compreender o sentido do número e a desenvolver estratégias de cálculo mental”. O *Programa de Matemática* (Ministério da Educação, 2007, p. 12) também defende a existência de diferentes estratégias para a utilização do cálculo mental e que o aluno se sentirá mais à vontade quanto maior for o desenvolvimento das mesmas estratégias em relação às operações.

É importante que cada aluno desenvolva diversas técnicas de cálculo, para não ficar limitado a uma. O cálculo mental estimula a compreensão do sistema de numeração, através, por exemplo, da decomposição de números aplicada durante a aula. De novo segundo o *Programa de Matemática* (Ministério da Educação, 2007, p. 12), “uma boa capacidade de cálculo mental permite aos alunos seguirem as suas próprias abordagens, usarem as suas próprias referências numéricas e adotarem o seu próprio grau de simplificação de cálculos”. Foi ao que eu assisti na aula da minha colega: apesar de os alunos chegarem ao mesmo resultado, cada um utilizou a maneira que considerava mais fácil.

9 de novembro de 2012

No início da manhã, os alunos estiveram a corrigir alguns trabalhos. De seguida, a minha colega C, terminou a sua manhã de aulas, fazendo uma revisão sobre os constituintes da banda desenhada, finalizando com uma ficha de consolidação da matéria. A ficha tinha a prancha e cada aluno tinha um envelope com as vinhetas.

A minha colega realizou a ‘montagem’ da banda desenhada, através do *PowerPoint*, após ter fornecido a prancha e as vinhetas, onde os alunos dispuseram as vinhetas por ordem cronológica. Os alunos construíram a banda desenhada de modo a que a história fizesse sentido. Concluído este exercício, a minha colega terminou a aula com a leitura da BD.

Após o intervalo, os alunos realizaram trabalhos em atraso e correção de outros.

Inferências

A **banda desenhada** é uma combinação entre texto e imagens que narra histórias. Esta é considerada a nona arte. Will Eisner, desenhista americano, foi quem considerou a banda desenhada como *sequential art*, ou seja, uma arte sequencial.

Amorim e Costa (2011, p. 46) referem que a BD (banda desenhada) consiste numa “sequência de imagens narrando uma história” e que desta fazem parte a “vinheta, tira e prancha [sendo que] as falas das personagens aparecem em balões diferenciados: balão de fala, balão de pensamento; a legenda é um pequeno espaço utilizado para as intervenções do narrador”.

O *Programa de Português* (Ministério da Educação, 2009, p. 45) tem como um dos descritores de desempenho referentes ao 3.º e 4.º anos o de “elaborar um texto, integrando situações de diálogo (banda desenhada, entrevistas...)”. Nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012, p. 21), no Domínio da Leitura da Escrita respeitante ao 3.º ano, o objetivo “Ler textos diversos” tem como 1.º e único descritor “Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada”. Num outro objetivo, “Escrever textos diversos”, o 2.º dos descritores é o de “Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada”. Apesar de o conteúdo da BD estar contemplado para ser trabalhada a partir do 3.º ano, os alunos do 2.º ano aderiram muito bem e gostaram imenso da aula.

Sobrino (2000, p. 31) indica que este interesse que a criança revela pela BD “pode ajudá-la na aprendizagem da leitura, dado que a sua compreensão envolve uma certa complexidade, na medida em que tem de interpretar as imagens, relacioná-las umas com as outras e imaginar o que aconteceu”. Os alunos gostaram da aula, pois ao relacionar a colagem e a montagem com a revisão de um conteúdo, associando a leitura com a observação de imagens, fez com que a aula fosse mais divertida.

12 de novembro de 2012

A minha colega M. deu a sua manhã de aulas. Começou por dar os sinais de trânsito, na Área de Estudo do Meio, através da exploração do *PowerPoint*, ao mesmo tempo que dialogava com os alunos. Após ter lido o apontamento dado, os alunos realizaram uma ficha para classificar e nomear os sinais de trânsito, sendo este o dispositivo de avaliação. Na Área de Matemática, a M. ensinou como se marcam os ângulos com a utilização do transferidor e régua. Procedeu a alguns exemplos no quadro com alguns alunos e, para concluir, todos realizaram o exercício no lugar,

completando-o com a sua classificação. A colega não terminou a sua aula neste dia, pois excedeu o tempo previsto para cada uma das Áreas abordadas.

Inferências

A **observação de aulas** é uma boa ferramenta para a formação de professores, sendo que estes estão em constante formação. Através da ação de observar, o professor em formação irá espelhar-se nos pontos que pensa que sejam os mais fortes e estimuladores para os alunos, e colocará de parte os pontos mais fracos.

Esta aprendizagem faz-se com o professor titular, bem como com os colegas em formação. Alarcão (1996) afirma que

[...] a observação de aulas, das próprias aulas do formando ou das aulas dos colegas e/ou de outros professores (incluindo o supervisor), surge naturalmente no nosso estudo, uma vez que a prática de ensino em situação de sala de aula 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. (p. 110)

A formação do docente parte da observação, passando depois para a ação. É a ver que se aprende, mas é na prática que o futuro docente adquire experiência necessária para lidar com as diferentes situações que surgem ao longo da sua carreira. Brooks e Sikes (1997, citados por Reis, 2011, p. 27) defendem que a observação da aula “constitui uma boa prática [de modo] a construir-se uma imagem tão completa quanto possível da prática lectiva de um professor”. Cada um que vê de maneira diferente, pois observa aspetos diferentes. Apesar disso, podemos considerar que a observação centrar-se-á nas competências de ensino específico, na gestão de sala de aula, na adequação do discurso à turma, na relação pedagógica e no envolvimento dos alunos (Reis, 2011, p. 26).

13 de novembro de 2012

Neste dia, a minha colega M. fez uma breve revisão sobre os ângulos e, posteriormente, terminou as suas aulas programadas, dando a aula de Português cujo tema foi o teatro. Após ter entregue um texto dramático, intitulado “A guerra dos sinais de trânsito”, de autor desconhecido, e de ter procedido à sua leitura, a minha colega, juntamente com as crianças, deslocou-se até à biblioteca para que estas procedessem à dramatização do mesmo.

Após a M. ter terminado a aula, a professora realizou um ditado. Regressados do intervalo, os alunos corrigiram o ditado e, enquanto tinham inglês, a professora deu o seu *feedback* da aula à minha colega.

Inferências

Os alunos divertiram-se ao dramatizar o texto dado pela minha colega. Quando se propõe aos alunos que façam uma dramatização, estamos a potencializar “os processos de interação entre a linguagem escrita e a linguagem oral” (Martins e Niza 1998, p. 30). Os alunos não se limitam só a ler, mas incorporam as personagens, dando-lhes ‘vida’ quando leem o guião. Podemos, no entanto, considerar que aquilo que a minha colega realizou foi uma dramatização e, ao mesmo tempo, um jogo dramático.

O jogo dramático vem desde a infância e tal como Mendonça (1994) afirma, ele acontece

[...] sempre que a criança empresta o seu corpo e a sua voz a personagens do seu universo social ou do domínio fictício e que só ou com outros representa situações protagonizadas por esses personagens, estabelecendo então autênticos rituais representativos da realidade ou de ficção. (p. 36)

A diferença entre a **dramatização e jogo dramático** é que a primeira se rege pelo guião, no entanto, para ser encarada na sua totalidade, devia haver um trabalho mais demorado, bem como a memorização das falas. Os alunos divertiram-se ao poder dar vida aos sinais de trânsito.

16 de novembro de 2012

No começo da manhã, os alunos terminaram alguns trabalhos em atraso. De seguida, entrou uma Professora Supervisora de Prática Pedagógica que me propôs dar uma aula sobre os graus dos nomes. Interpretei erroneamente o tema, dando aos alunos os tipos de nomes (comum, próprio e comum coletivo). No entanto, quase no final da aula, a professora da turma alertou-me, dando-me a oportunidade de abordar o tema inicialmente pedido.

Findada a minha aula, tivemos uma reunião com as Professoras Supervisoras de Prática Pedagógica e com as professoras titulares, para uma reflexão das aulas dadas.

Inferências

Flores e Simão (2009, p. 57) afirmam que tanto os alunos como os professores ou os formadores de professores “são seres humano que têm os seus próprios receios, esperanças, necessidades, valores e missões individuais, que não só influenciam o seu comportamento e a sua aprendizagem, como também serão, muitas vezes, a fonte dos mesmos”. Hoje, foi-me solicitada uma aula surpresa, mas, devido ao *stress* que as aulas surpresas têm, acabei por interpretar erroneamente o pedido.

Marujo, *et al.* (1999, p. 83) defendem que “conseguirmo-nos erguer dos erros é a melhor forma de crescer de forma saudável e autoconsciente [pois] ficamos mais prontos para ir em busca das forças e virtudes que nos dão novos e melhores rumos”. Vivemos em comunidade, ou seja, temos de conviver uns com os outros, e o erro deve ser encarado como uma arma de progresso, pois todos os ‘grandes’ de hoje cometeram erros no passado. Durante a reunião, houve uma reflexão profunda não só sobre as aulas dadas, como sobre as atitudes tomadas. A reflexão realizada encarei-a como um alerta. As reuniões são realizadas e orientadas por professores mais experientes como forma de apoio e troca de experiências.

Alarcão (1991, citado por Alves 2001) afirma que

[...] a diferença entre o professor experiente e o jovem professor está em que o professor no início da sua carreira tem de socorrer-se do saber e das ferramentas ainda pouco trabalhadas que adquiriu na sua formação inicial, enquanto que o professor experiente tem à sua disposição a ferramenta bem oleada do tal saber de experiência feito que hoje começa de novo a valorizar-se e a designar-se por epistemologia da prática. O percurso dos novatos tende a ir do conhecimento explícito para a aplicação desse mesmo conhecimento; os experientes, esses agem espontaneamente com base num conhecimento que agora lhes é tácito porque foi clinicamente interiorizado. (p. 23)

Neste dia, o meu desempenho não foi o melhor. No entanto, orgulho-me de ter aprendido com os meus erros, tornando-me assim uma pessoa mais consciente de como se deve encarar o erro e retirar o máximo de ensinamento que daí provém.

1.8. Turma do 1.º ano A

1.8.1. Caracterização da turma

De acordo com a informação fornecida pela professora, a turma do 1.º A desta escola é composta por trinta alunos, dezasseis do género feminino e catorze do género masculino. Todos os alunos completam 7 anos de idade, até ao dia 31 de

dezembro de 2013. Este grupo de alunos está bem integrado na dinâmica da escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

1.8.2 Espaço, rotinas e horário

A sala do 1.º Ano tem duas portas de acesso, uma que dá acesso direto ao exterior, onde se localiza o recreio do Pré-escolar, e outra que dá acesso ao salão. A porta que dá acesso ao exterior, é utilizada para os alunos que chegam atrasados e para os alunos se deslocarem para o recreio.

A sala é grande e tem bastante luminosidade, pois possui duas grandes janelas que dão para o recreio do Pré-Escolar. Há dois quadros de xisto, pequenos, e dois estrados, por baixo, de modo a que os alunos consigam ter altura suficiente para conseguir escrever no quadro respetivo. Os alunos encontram-se sentados de frente para os quadros e para a secretária da professora. A sala é decorada com os trabalhos dos alunos, ficando alguns num dos três *placards* existentes e outros diretamente na parede.

A partir do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o ‘estatuto’ de aluno traz o aparecimento de um mundo aberto a novas perspetivas por parte dos professores e familiares (Campos, 2012). A turma do 1.º A tem as rotinas idênticas às rotinas da turma do 2.º Ano. Apenas a rotina da leitura diária se encontra mais presente.

Assim, após os alunos chegarem à sala e se sentarem, a professora, com o apoio das estagiárias presentes, dá início à leitura em voz alta, utilizando o manual, onde o texto está previamente marcado. Como Teberosky e Colomer (2003, p. 25) defendem, “uma leitura diária e um começo precoce, [...] permitem às crianças um contacto com a linguagem formal dos livros e com o texto escrito que as motiva a aprender, ao mesmo tempo em que condiciona suas aprendizagens posteriores”. A aprendizagem da leitura no 1.º ano é muito importante pois como defende Antão (1997)

[...] a capacidade de ler deve ser encarada como um poderoso instrumento de aprendizagem e um meio através do qual o leitor possa extrair do papel impresso, do monitor electrónico ou de qualquer outro suporte, uma satisfação pessoal, havendo, portanto, uma motivação prévia. (p. 12)

A leitura é extremamente importante, pois os alunos necessitam dessa capacidade para a realização de diversas propostas de trabalho, testes, bem como para estudar os conteúdos que são abordados ao longo da sua vida escolar.

Após os alunos terminarem a leitura, é marcada a data, para o dia seguinte, no texto que se segue. No 1.º Ano do Ensino Básico, o aluno deve desenvolver na sua totalidade a aquisição da leitura. Segundo as *Metas Curriculares de Português* (Buescu, *et al.*, 2012, p. 9), para o 1.º ano, no domínio Leitura e Escrita, no objetivo “Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos”, o 5.º descritor determina “Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minuto”. Para que as *Metas* sejam cumpridas, os alunos devem treinar, todos os dias, a fluência de leitura. Esta só se adquire ‘treinando’ e, por isso, é que a leitura diária se torna tão importante.

O horário da turma do 1.º A encontra-se representado no Quadro 11.

Quadro 11 – Horário da turma do 1.º Ano

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h00-10h00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h00-11h00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11h00-11h30	Recreio				
11h30-12h00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h00-12h50	Matemática (Estudo Acompanhado)	Português	Matemática	Português (Estudo Acompanhado)	Música
13h00-14h30	Almoço e Recreio				
14h30-15h20	Inglês	Música	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Matemática
15h20-16h10	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio (Área de Projeto)	Expressão Plástica	Estudo do Meio
16h10-17h00	Educação Física	Estudo do Meio (Formação Cívica)	Estudo do Meio	Educação Física	Estudo do Meio
17h00	Saída				

1.8.3 Relatos Diários

19 de novembro de 2012

Após a leitura diária, a professora escreveu no quadro exercícios de revisão na Área de Matemática. Com a material Cuisenaire, realizou situações problemáticas e

exercícios de cálculo mental, por exemplo, somar o valor da peça verde clara com o da peça encarnada, dizer qual a metade do valor da peça castanha, entre outras.

Após o intervalo, a professora escreveu no quadro uma frase e fez uma interpretação oral. Os alunos passaram para o caderno a interpretação anteriormente feita e realizaram uma ficha em que era pedido para completar palavras com a letra 'x' ou com o dígrafo 'ch'. A manhã finalizou com a elaboração de um ditado.

Inferências

Na Área de Matemática, como nas demais, aliás, deve ser dado ao aluno o direito de aprender, não mecânico e repetitivo, mas um aprender significativo no qual o aluno possa participar nas atividades raciocinando, compreendendo e realizando. Para que isto aconteça, muitas vezes, o material manipulativo dará a oportunidade de aprender a matemática não só de uma forma mais divertida como também mais concreta. Tal como Damas, *et al.* (2010) defendem,

[...] antes da fase de abstracção as crianças devem passar por situações que lhes permitam, não só a construção de certos conceitos como, também, uma melhor estruturação dos mesmos. A apreensão destes conceitos deve ser feita de um modo gradual, levando a que sejam retomados, em contextos diversos, ao longo dos diferentes níveis de ensino. (p. 5)

No caso do **Cuisenaire**, para além de este material possibilitar, no concreto, a um raciocínio abstracto, irá ser influenciador para a aprendizagem do cálculo mental. Alsina (2004, p. 34) menciona que “as barras de cor [do Cuisenaire] são um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição progressiva das competências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tao necessário para poder passar ao cálculo mental”. Damas *et al* (2010, p. 65) defendem que “o manuseamento das barras dá, aos alunos, a possibilidade de descobrirem, eles próprios, os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender”.

Durante a aula de hoje, presenciei os alunos a manipularem o material. No entanto, devido ao contacto que estes já tinham tido com o material em aulas anteriores, os alunos revelaram capacidade de responderem rapidamente às questões, sendo que, na sua maioria, nem precisavam de tocar neste material para acertarem a resposta.

20 de novembro de 2012

As colegas do 2.º ano de Licenciatura em Educação Básica deram uma aula sobre as profissões, focando a profissão de bombeiro e eletricista.

Após o intervalo, a professora utilizou o 5.º Dom de Froebel para dar frações, cálculo e gráfico de barras. Trabalhou também a memória num dos exercícios que consistia em atribuir diferentes valores às diferentes colmeias, utilizando, entre outros, os termos meia dezena, dezena, meia dúzia, dúzia. De seguida as crianças, utilizando a memória, teriam que responder às questões colocadas pela professora, como por exemplo, qual a colmeia que tem mais e a qual a que tem menos abelhas.

Inferências

A professora utilizou o **5.º Dom de Froebel** para trabalhar frações, o cálculo e o gráfico de barras. Apesar de todos os conteúdos mencionados serem importantes, destaque, neste dia, o jogo da memória com a utilização do cálculo mental. O jogo consistia em, a partir da construção da colmeia (uma grande e seis pequenas), a professora dar aos alunos o número de abelhas existentes em cada colmeia pequena. De seguida, os alunos procediam ao cálculo mental e, ao mesmo tempo, trabalhavam a memória, pois ia-lhes sendo colocadas questões como “Qual a colmeia que tem mais abelhas” ou “Qual a diferença entre a 2.ª e a 5.ª colmeia”. Para a realização do jogo, os alunos tiveram que **processar informação**.

Aranão (1996) defende que

[...] a aprendizagem consiste no processo de recepção dessas informações, armazenamento na memória e devolução destas, por meio de respostas memorizadas, quando solicitadas. O professor nesse processo, é um mero veículo para a aprendizagem do aluno, que deve cumprir seu papel de acumular fatos e informações estanques, muitas vezes não relacionadas a suas aspirações e a seu universo particular. (pp. 7-8)

Também Caldeira (2009a) esclarece que

[...] a teoria do processamento da informação considera a aprendizagem em termos de inputs, códigos e restabelecimento de sistemas que os cientistas dos computadores usavam. Gagné (1985) usou um modelo de aprendizagem que revela a forma como as estruturas internas do homem processam a informação parecendo um computador. Estas estruturas internas traduzem-se por: um registo sensorial, memória a curto prazo, memória a longo prazo e gerador de resposta. (p. 213)

Para Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 22), o dever da escola é o de auxiliar “os alunos a desenvolver as suas capacidades e de cultivar a sua disposição

para usá-las mesmo que [...] isso envolva algum esforço de pensamento”. Só através deste “contexto faz sentido a ‘aquisição’ de conhecimentos, se pretendemos que estes não se tornem superficiais ou mesmo totalmente irrelevantes na primeira oportunidade”.

Ao longo do jogo, as crianças, ao utilizarem o cálculo mental, trabalharam também a memória, o processamento de informação e a rapidez de resposta.

23 de novembro de 2012

A manhã começou com a avaliação de operações de soma, subtração e multiplicação. Em seguida, os alunos realizaram a avaliação da cópia e a picotagem do Tangram. Ao regressar do intervalo, os alunos fizeram a avaliação de lateralidade utilizando as peças do Tangram. A manhã terminou com exercícios de lateralidade, utilizando os alunos o geoplano.

Inferências

O **Tangram** é um material manipulativo de origem chinesa e “alguns autores assinalam que ele já existia na época da dinastia Chu (740-330 a.C.)” (Caldeira 2009b, p. 391).

Damas *et al* (2010, p. 137) afirmam que “o Tangram é um M.M.E. constituído por sete peças (figuras geométricas): um quadrado, um paralelogramo, dois triângulos pequenos geometricamente iguais, um triângulo médio e dois triângulos grandes geometricamente iguais”. Estes autores defendem ainda que “este material permite realizar uma enorme variedade de actividades que implicam o desenvolvimento do sentido espacial e criativo dos alunos”. O ideal é estimular as crianças, desde cedo, para o domínio espacial e treinar a lateralização, sendo que o exercício proposto é uma das muitas estratégias aplicáveis para o desenvolvimento destas capacidades.

O Tangram, para além de desenvolver a lateralidade e a noção espacial, tem ainda como finalidades, no que respeita às capacidades e destrezas, a de desenvolver a concentração (Caldeira 2009b, p. 399). Os alunos estiveram concentrados durante a realização do exercício proposto. O exercício serviu para a professora verificar quem esteve ou não concentrado e quem já tem as capacidades de lateralização e de domínio espacial desenvolvidas.

26 de novembro de 2012

Hoje, os alunos realizaram exercícios de Português para a preparação do teste e, de seguida, fizeram um ditado.

Após o recreio, dirigimo-nos ao ginásio, para ensaiar para a festa de Natal. Ao regressarmos à sala, os alunos fizeram exercícios de Matemática sobre decomposição de números, numeração romana, ordem decrescente e operações aritméticas.

Inferências

O **ditado** pode ser encarado como um instrumento de avaliação, pois ele é muitas vezes utilizado como estratégia de ensino para trabalhara a ortografia e, por conseguinte, a caligrafia.

Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 96) afirmam que “ao contrário da cópia”, o ditado não pode “proceder à verificação da maneira como a palavra se escreve, por meio de consulta”. Os mesmos autores apontam ainda que as crianças se encontram confinadas “aos seus próprios conhecimentos” e é por isso mesmo que “o ditado é frequentemente utilizado em tarefas de avaliação da competência ortográfica” (p. 96).

O ditado não incide só na aprendizagem da escrita, mas também no desenvolvimento da capacidade para escutar, de forma concentrada, aumentando assim a qualidade de atenção do aluno (Condemarín e Chadwick 1987, p. 184). Durante a realização do ditado, os alunos encontravam-se calados e concentrados no seu trabalho. No entanto, esta prática torna-se complicada e por vezes cansativa para os alunos, pois nem todos têm o mesmo ritmo.

27 de novembro de 2012

Hoje os alunos tiveram prova de Português. A prova continha exercícios sobre a classificação de palavras quanto ao número de sílabas, quanto ao género e número. Tinha também exercício para completar palavras com vogais e consoantes, duas perguntas de resposta longa, duas de escolha múltipla, um exercício de divisão de palavras, bem como outro para ordenar palavras de modo a formar frases.

Conforme os alunos iam terminando a prova, alguns pintavam uma imagem de uma prenda, outros vinham ter comigo para a elaboração de um postal (que consistia em pintar uma árvore de Natal com uma esponja), enquanto outros iam com a minha colega M. para o salão realizar a leitura diária.

Depois do intervalo, a professora utilizou os Calculadores Multibásicos para realizar a leitura de números, exercícios de potências e de multiplicação. A manhã terminou com exercícios de matemática em que os alunos tinham de escrever os números por extenso no caderno.

Inferências

A **disciplina** deve ser encarada como um princípio, uma sabedoria e uma aprendizagem que foca especialmente o campo moral. Por outras palavras, podemos designá-la como a ação de obedecer e exigir obediência em relação aos alunos, segundo um código anteriormente realizado e apresentado. Por exemplo, quem quiser falar coloca o dedo no ar, ou ninguém se levanta sem permissão.

Silva (1968, p. 30) afirma que “a disciplina é um modo de comportar-se, que se aprende”. No entanto, Curto (1998, p. 20) avisa-nos que “a questão das regras estabelecidas na sala de aula tem de ser convenientemente explicada aos alunos e com eles discutida”.

A professora, logo no início da manhã, explicou aos alunos que após a realização da prova, um a um, viria ter comigo para fazer a pintura, enquanto os outros esperariam, sem fazer barulho, pintando uma imagem, e outros, ainda, iriam com a minha colega M. fazer a leitura. De acordo com Silva (1968)

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)

Por sua vez, Arends (1995) defende que

[...] um grupo (turma) pode ser visto como um sistema em desenvolvimento muito com a sua própria estrutura, organização e normas. As turmas podem parecer semelhantes à distância ou no papel, mas na realidade, cada uma é tão única como uma impressão digital. (p. 109)

Este mesmo autor defende ainda que em “ambientes de sala de aula produtivos é uma função crítica da liderança realizada pelos professores” (p. 109).

Ao haver disciplina, a professora pôde realizar várias atividades em simultâneo, tornando o tempo de aula extremamente produtivo.

30 de novembro de 2012

Os alunos realizaram exercícios na Área de Estudo do Meio sobre os graus de parentesco e sobre os órgãos dos sentidos. De seguida, pintaram adereços sobre o Natal para enfeitar a sala. No final da manhã, as minhas colegas e eu ajudámos nos preparativos para a festa de Natal.

Inferências

Como lemos no *Programa de Expressão e Educação Plástica* (Ministério da Educação 2004, p. 88), a criança, a partir de descobertas sensoriais como a manipulação de materiais de diversas cores e formas, desenvolve formas muito próprias de expressar o seu mundo interior, representando aquilo que ele toma como realidade. Segundo Sousa (2003, p. 160), “ a **expressão plástica** é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades”.

À medida que os alunos pintavam, a professora, as minhas colegas e eu íamos observando sem interferir, tal como mencionado na *Programa de Expressão e Educação Plástica* (Ministério da Educação 2004, p. 92): “o professor deverá ir observando, sem interferir nos aspectos expressivos, como as crianças utilizam o espaço da pintura”. Os alunos que não tinham lápis de cor, caneta ou cola pediam emprestado aos seus colegas. No *Programa* também se aponta que “a organização, conservação e partilha do material de pintura contribuem, ainda, para as aprendizagens básicas da vida de grupo”. A exploração dos materiais possibilita o desenvolvimento da destreza manual. Para além disso, ao participarem nos enfeites de Natal da sua sala, os alunos sentiram-se integrados e valorizados.

3 de dezembro de 2012

Os alunos tiveram prova de Estudo do Meio, a qual tinha questões sobre os órgãos dos sentidos, graus de parentesco e sobre as bandeiras da praia. Enquanto a professora se ausentou para falar com outra, as minhas colegas e eu ficámos com a turma.

Após o intervalo, na altura em que os alunos estavam a ter música, as minhas colegas e eu continuámos a auxiliar as professoras na construção e elaboração de adereços para a festa de Natal.

Inferências

Segundo o *Programa de Estudo do Meio* (Ministério da Educação, 2004, p. 101), esta Área “está na intersecção de todas as outras áreas do Programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas”.

Para além de o **Estudo do Meio** estar ‘ligado’ com as diversas Áreas, Lankim (2006) e Tenreiro-Vieira (2002), citados por Martins *et al.* (2007, p. 17), defendem que a Educação em Ciências promove a capacidade de pensamento criativo e crítico, bem como “metacognitivo, [...] úteis noutras Áreas/disciplinas do currículo e em diferentes contextos e situações”.

Apesar, de neste dia, ter assistido a uma avaliação na Área de Estudo do Meio e de ter visto as perguntas sobre os diversos conteúdos trabalhados, penso que seria mais proveitoso se essa Área fosse mais vezes explorada sem ser em aulas de estagiárias.

4 de dezembro de 2012

No começo da manhã, os alunos realizaram operações e exercícios de numeração romana (de vinte a trinta). De seguida, fizeram uma cópia. Prosseguiram com a correção de alguns trabalhos, bem como a conclusão de outros, com o auxílio da professora da sala, das minhas colegas e da minha.

Após o intervalo houve ensaios para a festa de Natal.

Inferências

A **cópia**, de que já falei neste Relato, por si só, não garante a aprendizagem. No entanto, tornou-se essencial para a melhoria da caligrafia, bem como para o treino da concentração dada a atenção que o aluno dedica a realizá-la. Ao praticarem a cópia, os alunos estão a favorecer “os mecanismos de memorização, tão importantes para as destrezas de estudo” (Condemarín e Chadwick 1987, p. 182).

Segundo as *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012, p. 10), para o 1.º ano, no domínio da Leitura e Escrita, o 15.º objetivo é o de que os alunos devem “transcrever e escrever textos”. O primeiro descritor de desempenho deste objectivo é: “transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou, pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre as palavras”.

A cópia deve ser uma prática utilizada, mas não deve ser encarada como uma maneira de ensinar.

7 de dezembro de 2012

Os alunos, professores e estagiários realizaram uma visita de estudo à FIL (Feira Internacional de Lisboa), ver a exposição *Kidstuff 2012*. As crianças puderam brincar, participando em atividades lúdicas, ver uma pequena peça de teatro e realizar alguns exercícios de lógica como brincadeira. Regressámos por volta das 13 horas.

Inferências

Todas as crianças gostam de ‘realizar’ visitas de estudo. Tal como Aguera (2008, p. 91) defende, “não há nada mais gratificante para uma criança do que sair com os [...] educadores e ir passear [pois a mesma] diverte-se aprende e interioriza vivências que ficarão para o resto da sua vida”. Apesar de a autora se referir aos mais ‘novos’, as crianças do 1.º Ciclo (e até outras mais ‘velhas’) podem-se enquadrar nesta situação. Todos estamos em constante formação e as visitas de estudo proporcionam momentos fulcrais não só de aprendizagem como de socialização.

Nesta **visita de estudo**, como referido, as **crianças brincaram**, viram uma peça e fizeram exercícios de lógica. Formosinho (1996, p. 78) afirma que “ao brincar, jogar, interagir com pessoas e materiais, a criança realiza experiências que lhe permitem construir um conhecimento do mundo que a rodeia”. Também Hohmann e Weikart (1997, p. 87) nos esclarecem que “brincar é a forma como a criança explora o que as coisas podem fazer e a forma como funcionam. É também a sua forma de retirar sentido das personalidades, das interações sociais e do lado escuro da existência humana”.

As crianças divertiram-se, pois, no final da visita, não queriam regressar à escola, pedindo com insistência para ficar um pouco mais.

10 de dezembro de 2012

Hoje, devido a ter sido festa de Natal, as estagiárias ajudaram todas as crianças e professoras nas diversas tarefas.

A festa, que teve a presença dos pais e familiares, começou às 10 horas da manhã, sendo que, de manhã, foram feitas as apresentações das crianças do Pré-Escolar, reservando-se a tarde para as dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Inferências

A influência que a **família** tem sobre as crianças e o seu desempenho é tão grande ou maior que a influência da escola. A relação escola/família tem de ter por base objetivos iguais ou, pelo menos, semelhantes, no que respeita a educação da criança. Elas devem trabalhar em parceria com o mesmo propósito, de modo a que a criança se sinta em equilíbrio. Uma das épocas onde se juntam as duas componentes de formação é nas épocas festivas, sendo neste caso, a festa de Natal.

Para Jesus (1999, p. 13), “é necessário chamar os pais à escola também pela positiva, e não apenas quando os filhos apresentam situações de notas baixas”. Deve haver reciprocidade e uma interajuda todo o ano. Segundo Marujo, *et al.* (1998), “os pais querem ser co-educadores e aceites como tal pelos professores, e estes querem os pais como parceiros intervenientes no processo de aprendizagem” (p. 11). Os mesmos autores defendem ainda que “pais e professores sentem hoje que necessitam trabalhar em conjunto para que as crianças tenham sucesso como pessoas e como alunos” (p. 149).

Benavente (1990, citada por Reis 2008, p. 137) aponta que “os professores entendem, na sua maioria, o papel dos pais como um papel consultivo ou de colaboração e apoio, quando, onde e como as professoras o determinam”. Também Reis (2008, p. 28) defende que “a participação dos pais na educação dos filhos deve ser constante e consciente [de tal modo que a] vida familiar e vida escolar são simultâneas e complementares”.

Durante a festa, os familiares gostaram de ver as suas crianças a participar, tanto quanto as crianças de ter a família a vê-los.

11 de dezembro de 2012

Nesta manhã, a professora titular de turma não esteve presente. Sendo assim, ficámos com a professora de apoio. Até ao intervalo, esta professora manteve a rotina matinal de leitura diária e, de seguida, alunos fizeram a cópia do texto “Eu quero ser o

Pai Natal” e depois o desenho do mesmo. A minha colega M. fez a leitura e interpretação oral do texto com as crianças.

De seguida, a minha colega C. fez com as crianças a dobragem do pai natal. Após o intervalo, a turma enfeitou as dobragens e a manhã terminou com exercícios de matemática, sendo o último de simetria da árvore de Natal.

Inferências

A **simetria** pode ser considerada como a correspondência ou posição, de forma ou de medida, em relação a um eixo de simetria. O *Programa de Matemática* (Ministério da Educação, 2007, p. 39) define a simetria como “um conceito-chave” que na Geometria “atinge maior relevância”, visto que, através desta, “podem caracterizar-se objectos geométricos e simplificar-se argumentos e, com o seu recurso, é possível elaborar estratégias de resolução de problemas em muitos casos de maior eficácia”.

As dobragens são uma boa forma de reconhecer os eixos de simetria. Tal como defendem Ponte e Serrazina (2000, p. 176), “através de dobragens os alunos podem reconhecer os eixos de simetria das diferentes figuras”. Para a realização de ambos os exercícios, os alunos dedicaram a sua atenção e concentração, obtendo assim um ‘bom resultado’.

14 de dezembro de 2012

Após a leitura diária, os alunos fizeram uma ficha de trabalho de Português. Foi realizado um ditado musical com a canção “O balão do João”. Posteriormente, os alunos, ordenaram algumas frases referentes ao Natal e ilustraram as mesmas. Assim, tinham de organizar as palavras de modo a construir frases; após o exercício, procediam à realização do desenho, referente a cada frase. Antes de irem para o recreio, fizeram a correção da ficha de Português, feita no início da manhã.

Depois do recreio, a professora passou no quadro algumas operações aritméticas. Alguns alunos resolveram-nas no quadro e, de seguida, todos passaram para o caderno.

Inferências

Vivemos num mundo de escrita - esta está relacionada com tudo à nossa volta. O aluno deve ser integrado nesse mundo e, para isso, necessita de aprender. A

aprendizagem da escrita respeita diversas etapas, desde o processamento da informação, partindo do conhecimento da unidade mínima, letra, até à unidade máxima, frase ou texto (Sim-Sim 1998, p. 223).

No dia de hoje, as crianças tinham de organizar as palavras e construir frases, após o que procediam à realização do desenho. O *Programa de Português* (Ministério da Educação, 2009) menciona que no 1.º Ciclo é

[...] o momento em que os alunos tomam consciência das relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita. Esta tomada de consciência, para alguns, iniciada em contexto pré-escolar, num ambiente rico em experiências de leitura e escrita, permite-lhes construir e desenvolver algumas concepções relativas aos aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita: a direccionalidade, a diferença entre escrever e desenhar, etc. Aos outros, que pela primeira vez contactam com o texto escrito no primeiro ano de escolaridade, as actividades a desenvolver devem proporcionar-lhes a tomada de consciência daqueles aspectos fundamentais. (p. 22)

Os alunos gostaram de fazer os desenhos, pois, para eles, este é um momento de brincadeira e de prazer após a realização de um trabalho, pelo que podemos encarar o desenho como um reforço positivo.

4 de janeiro de 2013

Hoje, a professora titular dialogou com a turma sobre as diferenças entre um pictograma e o gráfico de barras. Em seguida, cada aluno, individualmente, fez a construção de um pictograma, sobre o dia dos Reis. Conforme iam terminando, cada um ia buscar uma folha para fazer um jogo para detetar diferenças. Após o intervalo, tiveram aula de música.

Inferências

A **comunicação** é uma competência necessária do ser humano como também uma das formas de que o Homem tem de interagir. A professora antes de iniciar a sua aula, cujo conteúdo era o pictograma, teve um diálogo com a turma. Ao longo do estágio, verifiquei que a professora titular sempre comunicou muito com os seus alunos e devido a isso fez com que houvesse sempre uma boa relação pedagógica. Tal como Vieira (2000) defende, “a comunicação [é] o principal pilar no estabelecimento de uma boa relação pedagógica” (p. 9). O mesmo autor defende ainda que “um professor que, na sua sala de aula, fomente este processo de feedback

pode facilitar a comunicação interpessoal, na medida em que favorece a construção da auto-estima e o envolvimento dos alunos nas tarefas” (p. 14).

Brickman e Lyin (1991, p. 71) apontam que, haver uma “comunicação natural entre o professor e a criança, por um lado, e entre as próprias crianças, por outro lado, é a chave do fortalecimento e do alargamento das capacidades de linguagem das crianças”. A professora titular, conforme ia dialogando, ia colocando questões, de modo que fez as revisões da matéria sem que os alunos se aperceberem. Os mesmos autores acima citados afirmam ainda que “a forma como os professores fazem perguntas e organizam actividades tem por objectivo fomentar a exploração e a descoberta por parte das próprias crianças”.

A comunicação abre portas a novas experiências, a estímulos, bem como a aprendizagens e dará origem ao desenvolvimento de uma personalidade curiosa, observadora e reflexiva nas crianças.

7 de janeiro de 2013

A minha colega M deu a sua manhã de aulas. Iniciou com a Área de Estudo do Meio, onde deu um animal mamífero, o esquilo. Fez um jogo que tinha sete imagens, sendo que cada imagem tinha uma inicial, com as quais formaria a palavra ‘esquilo’. Através do *PowerPoint*, apresentou as características e algumas curiosidades do esquilo. Terminou a aula com a construção do ‘bilhete de identidade’ do animal.

De seguida, levou as crianças para o salão, onde leu *Na pista do penacho*, de Daniel Jóris. Após ter lido a história, retornou à sala de aula e colou no quadro frases contidas no livro. A partir daí, procedeu à explicação das formas de frase negativa e afirmativa. No final, entregou uma ficha de consolidação da matéria.

Após o recreio, houve a “hora do conto”, onde um contador vindo do exterior contou a história “Traseiro do Rei”, de Raquel Saiz e Evelyn Daviddi. Após a hora do conto, regressámos à sala e a professora ensinou a divisão exata através de desenhos no quadro. Solicitava às crianças para estas irem resolver a divisão, enquanto as restantes passavam para a folha.

Inferências

Jean (1999) defende que

[...] é essencial ao 1.º ano do 1.º Ciclo do ensino básico, bem como às secções dos mais ‘pequenos’, criar implicitamente momentos de contos ou de leitura,

momentos diferenciados [...], momentos em que a criança ouve a língua materna correcta e viva. (p. 123)

Para Albuquerque (2000, p. 15), “é exactamente entre os três e os oito anos que as narrativas infantis se revelam de maior utilidade pedagógica” (p. 15). Sempre que uma criança, ouve uma história, diz-nos este mesmo autor, “vai aprender uma série de mecanismos conscientes que o impelem a revê-los, rearranjá-los e a fantasiar sobre eles, de modo a permitir-lhe encontrar respostas para os seus problemas individuais” (p. 17). Para o autor citado “de entre múltiplas maneiras de animar o livro e promover a leitura, o ritual da hora do conto permanece como uma das formas mais impressivas de cativar a criança” (pp. 112-113).

Veloso e Riscado (2002, p. 28) dizem-nos que “a **hora do conto e a animação da leitura** são duas excelentes propostas passíveis de gerar e fazer crescer leitores”. Para além disso, ouvir a leitura de histórias leva os alunos a perceberem as características da língua e a procurar respostas para as suas dúvidas. Veloso (2009, p. 112) afirma também que “a hora do conto continua a ser uma prática recomendada em toda a literatura especializada, dado que o acto mágico de contar não perdeu actualidade”. Ouvir contar histórias é importante, pois leva a criança a formar o gosto pela leitura, divertir-se, estimula o desenvolvimento da imaginação, atenção, memória e reflexão.

Na minha opinião, não só os ‘mais pequenos’ devem ter ‘acesso’ ou ‘direito’ à Hora do conto. Esta atividade deve ser aplicada em todas as idades, pois nunca é tarde para imaginar, sonhar, aplacar dúvidas, ou até sentir o prazer que o ato de ouvir contos ou assistir a uma animação da leitura provoca.

8 de janeiro de 2013

Após retirados os desenhos dispostos na sala de aula, referentes ao Natal, a minha colega M. terminou as suas aulas. Fez uma revisão, realizou situações problemáticas, recorrendo ao material Cuisenaire, finalizando a aula com uma ficha.

De seguida, os alunos fizeram uma cópia de duas estrofes do manual. Após o intervalo, a professora fez um ditado de palavras e a manhã terminou com uma aula surpresa, proposta pela professora titular, para ser dada pelas minhas colegas e por mim.

Iniciei a aula fazendo a leitura modelo de um texto do manual escolar, solicitando a algumas crianças para lerem. Após ter lido o texto, expliquei o significado

de algumas palavras para uma melhor compreensão do mesmo e terminei fazendo com as crianças a interpretação do texto. De seguida, a minha colega C. fez a análise gramatical do mesmo texto. As aulas terminaram com a minha colega M. que realizou três acrósticos; entregou uma folha a cada menino, para os acrósticos serem feitos no quadro e ao mesmo tempo na folha.

Inferências

A aula que a professora me propôs consistia na **leitura** e interpretação oral do texto lido. Iniciei a minha aula procedendo à leitura modelo do texto. Ao realizar esta estratégia, possibilito aos alunos observarem a maneira mais correta de como se deve ler, respeitando os sinais de pontuação, por vezes esquecidos pelos alunos.

Tal como Jean (1999, p. 59) afirma, “a leitura em voz alta [torna-se], uma forma inteligente, adaptada, discutida de transmitir em simultâneo um saber e um divertimento, e de formar um espírito crítico”. Teberosky e Colomer (2003) apontam igualmente que, “quando o professor realiza a leitura em voz alta, a criança aprende a participar como audiência, porque escutar ler não é algo passivo” (p. 126). Como referi, após ter lido o texto, expliquei o significado de algumas palavras. As autoras acima mencionadas defendem que “a leitura em voz alta é uma fonte de aprendizagem de vocabulário” (p. 135). Ao realizar uma boa leitura modelo e, feita esta, após ter explicado o significado de algumas palavras, contribuí para que os alunos tivessem uma leitura mais fluente.

11 de janeiro de 2013

Uma Professora Supervisora de Prática Pedagógica solicitou à minha colega M. uma aula surpresa tendo como tema a subtração com empréstimo, com a utilização do material Calculadores Multibásicos. Após ter distribuído o material, a M. colocou aos alunos algumas questões sobre o mesmo, e procedeu à realização de duas situações problemáticas.

No final da manhã, tivemos uma reunião acerca das aulas dadas.

Inferências

A aula da M. correu bem, pois encarou a **turma como um todo**, o que fez com que os exercícios que propôs fossem realizados por todos os alunos. Ferreira e

Santos (1994, p. 30) defendem que “na medida em que a turma é vista como um todo dinâmico, compete ao professor, enquanto animador, rentabilizar a energia aí existente”.

Apesar de se dever encarar a turma como um todo, não podemos descurar que cada aluno é único e que tem ritmo de aprendizagem diferentes, ou seja, nem todos os alunos estão no mesmo estágio de desenvolvimento, a nível de conhecimentos.

Durante a aula, a minha colega, demonstrou empatia e carinho pelos alunos. Vieira (2000, p. 40) afirma que “uma das variáveis que parecem contribuir para o sucesso educativo está relacionada com o ambiente afectivo existente na sala de aula”. A existência de dinâmica e carinho por parte da minha colega, fez com que os alunos participassem mais entusiasticamente, acatando bem algumas regras.

14 de janeiro de 2013

A minha colega C. iniciou a sua manhã de aulas com a explicação sobre fracções. Posteriormente, realizou a construção da igreja e aplicou exercícios sobre o tema explicado e realizou um dispositivo de avaliação.

De seguida, distribuiu o texto intitulado “Um camaleão na gaveta”, de Maria Alberta Menéres, texto esse que foi adaptado. Após realizar a leitura modelo, e de os alunos terem lido, fez interpretação oral. Após o intervalo, continuou com a Área de Português. Deu a identificação da sílaba forte, recorrendo às regras da *Cartilha Maternal*.

Na Área de Estudo do Meio, deu as características do camaleão através de um *PowerPoint* e, por último, entregou uma ficha para a realização de atividades relacionadas com o tema.

Inferências

A interpretação é essencial em qualquer área do conhecimento, pois é através dela que se obtém a informação de um conteúdo, podendo aprofundá-lo e transformá-lo em conhecimentos, para que, numa última etapa, possa ser aplicado sempre que necessário. Por isso a **interpretação** que se segue à leitura de um texto é fundamental.

Segundo Olson (1994, citado por Teberosky e Colomer 2003),

[...] escutar a leitura em voz alta ajuda a criança a focalizar sua atenção sobre o que o texto 'diz', e não apenas sobre o que 'ele quer dizer'. Ajuda a compreender que o registo escrito 'fixa' a palavra e possibilita diferenciar entre o sentido literal e a interpretação. (p. 137)

No *Caderno de Aprendizagem da Leitura e Escrita*, anexo às *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012) define-se que “a compreensão de um texto é a elaboração progressiva de uma representação mental integrada da sucessão de informações apresentadas no texto, de maneira a que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados” (p. 11).

No que se refere à interpretação do texto, segundo as acima referidas *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012, pp. 9-10), para o 1.º ano, no Domínio Leitura e Escrita, o 9.º objetivo é o de “apropriar-se de novos vocabulários”, o 10.º objetivo, o de “organizar a informação de um texto lido” e o 11.º objetivo, o de “relacionar o texto com conhecimentos anteriores”. Estes objetivos devem ser explorados para haja uma interpretação. Quanto à organização da informação de um texto lido, os descritores de desempenho são os de “relacionar diferentes informações”, “identificar o tema ou assunto do texto” e “referir, em poucas palavras, os aspetos nucleares do texto”. No que respeita ao 1.º objetivo, acima mencionado, é dito objectivo, no 2.º descritor que o aluno deve “interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história”.

15 de janeiro de 2013

Hoje dei a manhã de aulas. Entreguei aos alunos o texto “O pássaro que tinha medo de voar” (baseada num texto que encontrei na internet, sobre um colibri, a partir do qual fiz uma história). Realizei a leitura modelo, solicitando a alguns alunos que fizessem, de seguida, a leitura em voz alta. Dei dois tipos de frase (declarativo e interrogativo). Em seguida, realizei um exercício, que consistia em solicitar algumas crianças que lessem frases móveis e associassem ao tipo de frase, após o que teriam de as colar no quadro, na coluna correspondente (previamente preparada para o efeito). Nesta Área de Português apliquei ainda um dispositivo de avaliação.

Depois, através do *PowerPoint*, fui dialogando com as crianças e expliquei algumas características e algumas curiosidades sobre a ave beija-flor. Terminei a aula, com o preenchimento de um ‘livrete’ acerca da ave.

Após o recreio, dei a minha aula de Matemática, que consistia na realização de situações problemáticas com o material Calculadores Multibásicos. Para finalizar apliquei um dispositivo de avaliação.

Inferências

A aula que dei na Área da Matemática teve como conteúdo **situações problemáticas**, com a utilização do material Calculadores Multibásicos. Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 18) defendem que “todas as crianças e jovens devem desenvolver a sua capacidade de usar a matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar, assim como a auto-confiança necessária para fazê-lo”.

Como o assunto anteriormente abordado por mim fora obre a ave beija-flor, resolvi realizar as situações problemáticas acerca da mesma. Ao fazer isso, e com a utilização do material Calculadores Multibásicos, consegui que as crianças estivessem mais ativas e participativas, provocando assim uma aprendizagem mais produtiva. Damas *et al.* (2010) apontam que experiências deste tipo, “além de despertarem um grande entusiasmo, permitem que as crianças permaneçam activas, questionadoras e imaginativas, conforme a sua própria natureza” (p. 5). O material que utilizei, segundo os autores citados, faz com que os alunos “compreendam a estrutura que envolve as operações aritméticas” através da “valorização do sistema de numeração decimal” (p. 42).

As *Metas Curriculares de Matemática* (Bivar *et al.*, 2012, p. 2) defendem que, em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, “os diversos temas em estudo são introduzidos de forma progressiva, começando-se por um tratamento experimental e concreto e caminhando-se faseadamente para uma conceção mais abstrata”. As mesmas *Metas*, para o 1.º ano, apontam que no Domínio dos Números e Operações, no subdomínio Adição, o 4.º objetivo é o de “Resolver problemas”, sendo que o 1.º e único descritor menciona: “Resolver problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar”. No mesmo Domínio, no subdomínio “Subtração”, o 6.º objetivo (“Resolver problemas”) tem como 1.º descritor “Resolver problemas de um passo envolvendo situações de retirar ou comparar” (p. 5).

As situações problemáticas que apliquei consistiam na realização das operações aritmética de adição e subtração.

18 de janeiro de 2013

As minhas colegas e eu iniciámos a manhã ajudando alguns alunos com trabalhos em atraso. Depois disso, a minha colega C., a pedido da professora titular, repetiu a sua aula de Português e, no final, dialogámos com a professora sobre as aulas dadas.

Após o intervalo, continuámos a ajudar os alunos com os seus trabalhos. No final da manhã, os alunos tiveram aula de música, durante a qual escreveram as notas na pauta e fizeram o seu reconhecimento.

Inferências

A **música** faz parte da nossa sociedade e podemos encontrá-la em todas as culturas. A possibilidade de proporcionar à criança a oportunidade de ter música na escola faz com que esta desenvolva mais a comunicação e a cognição que, por sua vez, irão expandir as diversas potencialidades do aluno nas diversas áreas.

Sousa (2003, p. 18) defende 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”. O mesmo autor defende ainda que

[...] os objectivos não são o saber ‘tocar bem e afinado’ ou ‘ler uma pauta’, mas a satisfação de necessidades (instintivas, emocionais, sentimentais) e o desenvolvimento de capacidades (percepção, atenção, memória, cognição, criação) [sendo que] o objectivo final não é o ser bom músico mas ter uma personalidade equilibrada. (p. 20)

O papel do docente é tentar educar a criança nas diversas inteligências denominadas por inteligências múltiplas. Segundo Antunes (2005), as inteligências múltiplas são “a inteligência linguística ou verbal, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a cinestésica corporal, a naturalista e as inteligências pessoais, isto é, a intrapessoal e a interpessoal” (p. 21). Sabendo que, como afirma este autor, “as inteligências não nascem prontas nos indivíduos” (p. 23), faz todo o sentido desenvolver o máximo das capacidades. A educação musical trará benefícios à criança, pois ajudará o desenvolvimento intelectual, através do pensamento criativo, trazendo uma maior facilidade na resolução de problemas devido ao desenvolvimento de uma área do cérebro. O autor acima citado explica que “a inteligência é [...] um fluxo cerebral que nos leva a escolher a melhor opção para solucionar uma dificuldade” (p. 9).

21 de janeiro de 2013

O dia iniciou-se com a realização de trabalhos na Área de Matemática, sobre operações e situações problemáticas. Quando os alunos terminaram, a professora explicou o tema das combinações e procedeu a alguns exercícios no quadro. Um dos exercícios consistia em os alunos pintarem seis bandeiras utilizando três cores diferentes. Noutro exercício, utilizando três algarismos, os alunos tinham de os colocar nas três diferentes ordens, de modo a não haver repetições. A professora aproveitou este último para realizar exercícios de ordem crescente e decrescente, e, posteriormente, a leitura de números.

Volvidos do recreio, a turma esteve com a professora de apoio que os pôs a resolver exercícios de Português sobre a sílaba forte, divisão silábica, antónimos e ordenação de frases.

Inferências

A professora ao explorar o tema **combinações**, para além da explicação oral do conteúdo, optou pela realização de exercícios demonstrativos como forma das crianças interiorizarem melhor o conteúdo.

A combinação é a forma de verificar quantas hipóteses há numa situação, sem interessar a ordem e sem haver repetição. Numa primeira abordagem, o conteúdo combinações deve ser explicado através de representações. Para a realização dos exercícios propostos hoje, as crianças eram chamadas ao quadro para representar, cada uma, uma das combinações possíveis. Esta ação tornou-se útil, pois todas conseguiam visualizar quais as hipóteses já representadas. Ponte e Serrazina (2000) defendem que

[...] os alunos podem representar as suas ideias matemáticas de muitas maneiras. Para além das formas convencionais, podem usar materiais manipuláveis, os dedos, a língua natural, desenhos e diagramas. Através do uso de todas estas representações, desenvolvem as suas imagens mentais das ideias matemáticas.
(p. 42)

Ponte e Serrazina (2000, p. 15) afirmam que “o professor precisa de se sentir à vontade na Matemática que ensina”. Abrantes, *et al.* (1999, p. 29) apontam que o professor, “ainda que utilizando materiais e propostas de trabalho inspiradas em livros ou fichas pré-existentes, tem que os seleccionar e adaptar, bem como conduzir toda a actividade na sala de aula, de um modo adequado aos seus próprios alunos”. A

professora, após ter escolhido alguns exercícios de aplicação existentes no livro, adaptou-os face às capacidades dos alunos em questão.

22 de janeiro de 2013

Duas colegas do 2.º ano da Licenciatura do Ensino Básico deram a sua segunda aula. Na Área de Estudo do Meio, deram o tema das profissões (o médico). Iniciaram a aula com um diálogo com os alunos acerca desta profissão. Através de imagens do *PowerPoint*, exploraram o tema, tendo também material de apoio. Durante o intervalo, as minhas colegas, eu e a professora dialogámos sobre as aulas dadas.

Já com os alunos na sala, a professora distribuiu as letras 'I', 'V' e 'X', de modo a trabalhar a numeração romana. Cada criança tinha uma letra e a professora solicitava a duas, três ou quatro crianças para irem para a frente da turma e estas teriam de formar outros números.

De seguida, distribuiu as letras 'L', 'V', 'E', e 'A', e, com a mesma estratégia, pediu aos alunos para construir diferentes palavras. Aproveitou para relembrar os diferentes tipos e formas de frase, ao pedir para as crianças formarem frases com as palavras, bem como a classificação de palavras quanto ao género e ao número.

Inferências

A **Matemática** é uma Área tão importante que Abrantes, *et al.* (1999, p. 17) afirmam que esta “constitui um património cultural da humanidade e um modo de pensar”. Na vertente cultural, podemos apontar a numeração romana como um dos muitos temas estudados nesta área, produto de uma antiga cultura que deixou marcas de continuidade. Os autores citados mencionam que a matemática é também “um modo de pensar”, pois, através desta, foi e continuam a ser feitas muitas descobertas, que nos acompanham através dos tempos, em diversas áreas. Segundo Steen (1990, citado por Spodek e Saracho, 1998, p. 304), “a matemática é uma forma de pensar sobre as coisas e organizar as experiências. Ela busca a ordem e o estabelecimento de padrões, e requer raciocínio e solução de problemas”. O ser humano tem uma relação íntima com a Matemática, tal como tem com a língua. Devido às atividades humanas estarem em constante evolução e atualização, podemos considerar que a língua passa pelo mesmo processo.

O segundo exercício que a professora realizou com os alunos consistia em dar aos alunos uma letra a cada um e, em conjunto, formarem o máximo de palavras que

consequissem. O exercício realizado proporcionou aos alunos trabalharem a **consciência do campo lexical**, mas também a consciência da letra e da sílaba. Sim-Sim (1998, p. 235) defende que “os exercícios de [...] manipulação de sílabas (por isolamento, omissão e acrescentamento) e a soletração silábica em voz alta são processos pedagógicos que conduzem à consciência lexical e silábica”. Este exercício, para além de ser divertido, coloca os alunos ativos na aprendizagem, ao mesmo tempo que têm que saber trabalhar em equipa para a descoberta de novas palavras. Por último, é uma maneira de enriquecer o vocabulário.

Antão (1997, p. 70) defende que “os jogos de palavras [...] são de extrema importância na motivação da construção e enriquecimento vocabulares”. Podemos encarar este exercício de exploração de consciência lexical e de aumento de vocabulário como uma atividade lúdica. Maluf (2008, p. 21) aponta que “toda a criança que participa de atividades lúdicas adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, gerando um forte interesse em aprender garantindo o prazer”. Os alunos gostaram do exercício e todos quiseram participar.

25 de janeiro de 2013

Depois da leitura diária, os alunos realizaram a interpretação de um pequeno texto e responderam, oralmente também, a algumas questões sobre o funcionamento da língua.

Após o intervalo, a professora colocou alguns números no quadro e solicitou-nos uma aula surpresa de Matemática. As minhas colegas e eu deveríamos lecionar diferentes temas, utilizando diferentes estratégias. Os números escritos no quadro foram 196, 32, 300, 424, 51, 27 e 87. Eu iniciei com a numeração romana. A minha colega M. realizou leitura de números e cálculo mental e, por fim, a minha colega C. deu a ordem decrescente.

A manhã terminou com a aula de música, na qual os alunos realizaram a avaliação do “ataque das notas”, que consistia em dizerem a escala de dó sem respirar.

Inferências

Hoje a professora solicitou-nos três aulas diferentes, utilizando números que escreveu no quadro. Cada uma de nós tinha 10 minutos para ser avaliada; se alguma

ultrapassasse esse tempo, as seguintes ficariam com menos tempo ou mesmo, no caso da última, não daria aula.

No **trabalho de equipa** todos devem ser 'transparentes', sendo que dividem o que pensam e o que sentem em relação ao trabalho. Por isso, cada vez mais o trabalho em equipa deve ser trabalhado e posto em prática. Só se aprende, fazendo, e é dessa forma que se reforça a necessidade de se praticar conceitos adquiridos, de modo a que se possa dominá-lo também na teoria. Hohman e Weikart (1997) defendem que "um trabalho de equipa eficaz utiliza os mesmos elementos de apoio postos em prática pelos adultos quando trabalham com as crianças. Os elementos da equipa partilham o controlo em vez de seguir as directivas de uma só pessoa" (p. 131). Afirmando ainda que "a aprendizagem colectiva é um processo contínuo" (p. 132).

Ao ajudarmo-nos, tanto na escolha do tema como na melhor estratégia para o abordar, as minhas colegas e eu estivemos mais tranquilas. Para além de mostrarmos a individualidade de cada uma, na prática exercida mostrámos também respeito pelo trabalho das nossas colegas ao cumprirmos o tempo proposto.

De acordo com Jesus (1999),

O trabalho em equipa pode também constituir um importante instrumento para prevenir e resolver situações de distress. Os professores aprendem muito com a experiência pessoal, mas também podem aprender com o conhecimento da experiência de colegas de trabalho. Neste sentido, o trabalho em equipa também constitui um meio de desenvolvimento profissional, mas, para resultar, é necessário que os participantes apresentem uma atitude de autenticidade, empatia, cooperação e valorização das experiências e sugestões apresentadas pelos colegas. (p. 18)

Se houver confiança e respeito, haverá um equilíbrio nas interações existentes entre a equipa, provocando assim um ambiente de harmonia propícia à aprendizagem.

Capítulo 2

Planificações

Neste capítulo, irei abordar a temática das planificações. Começarei por realizar o enquadramento teórico, de modo a responder algumas questões centrais sobre esta temática.

Depois do enquadramento teórico, apresentarei quatro planificações que realizei ao longo do meu Estágio Profissional. Estas serão apresentadas por ordem cronológica, sendo que, após cada planificação, efetuarei uma reflexão alicerçada com a devida fundamentação teórica, de forma a explicar tanto os procedimentos como estratégias escolhidas e aplicadas.

As duas primeiras planificações correspondem ao Ensino Pré-escolar, sendo que a primeira corresponde à Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (aplicada a um Grupo dos 3 anos), e a segunda é referente à Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática (aplicada a um Grupo dos 4 anos). As restantes duas planificações dizem respeito ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que estas correspondem à Área de Português (aplicada numa turma de 2.º ano) à Área de Estudo do Meio (aplicada numa turma do 1.º ano). Todas as planificações aqui apresentadas foram feitas segundo o Modelo T de Aprendizagem, criado por Martiniano Pérez, e que é utilizada nesta escola.

2.1 Fundamentação teórica

Uma das grandes marcas da profissão de docente é a necessidade de 'organização'. Essa 'organização' passa por estruturar metodologias, que têm como finalidade atingir objetivos previamente pensados. Esta ação corresponde às planificações realizadas. Para Zabala (2001, citado por Braga, Vilas-Boas, Alves, Freitas, e Leite 2004):

[...] a planificação corresponde a uma estruturação das etapas de forma linear e igual para todos, na perspectiva construtivista a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender. (p. 27)

A planificação ou o ato de planificar é indispensável e requer atenção e tempo, pois, para além de ser algo complexo, quem o elabora não deve abstrair-se daquilo

que está a elaborar visto poder sofrer alterações que não são anteriormente previsíveis, tais como o comportamento das crianças face a uma estratégia, o fator tempo, entre outras. Para Pais e Monteiro (1996, p. 34), todas as planificações tem uma “sequência de aprendizagem ou de aula – pressupõem escolhas pedagógicas teóricas que determinam uma prática concretizada, em última análise, na aula”. Quer isto dizer que qualquer planificação pode sofrer alterações e o local mais propenso a essas modificações é no espaço de sala de aula. Os mesmos autores afirmam também que cabe ao docente optar pela prática mais apropriada face ao seus “propósitos educativos e às condições concretas em que trabalha”.

Braga (2001, p. 34) defende que “planificar consiste num contínuo esforço para conseguir uma aprendizagem mais eficaz”. Arends (2008, pp. 100-101) defende que “a planificação do professor é um processo complexo [...] interage com todos os outros aspectos do ensino e é influenciada por muitos factores”, por isso, é considerada “um processo multifacetado e contínuo que abrange quase tudo o que os professores fazem”. A planificação é substancial para o trabalho de um docente, pois este necessita de um suporte para organizar as suas aulas bem como os objetivos que quer cumprir. Não podemos negligenciar a probabilidade de que nem sempre toda a planificação é cumprida. Tal como afirmam, Pais e Monteiro (1996, p. 40) “a planificação de uma aula, portanto, não tem obrigatoriamente que ser cumprida na sua totalidade”. No entanto, cabe ao docente arranjar estratégias, de forma a que as finalidades sejam concretizadas.

A planificação está presente no dia-a-dia, mesmo que não seja de um modo explícito. Ela é aplicada e realizada não só para os alunos, como também para toda uma sociedade. Da sociedade fazem parte os pais, o corpo docente, todos os integrantes e influenciadores bem como participantes da escola. Fichter (1973, citado por Lakatos e Marconi, 2008, p. 148) define a sociedade como uma “estrutura formada pelos grupos principais, ligados entre si, considerados como uma unidade e participando todos de uma cultura comum”. Para os alunos, a planificação recai naquilo que o docente espera que eles aprendam, ou seja, o conhecimento sobre determinados conteúdos e sequentes capacidades, bem como que adquiram, ou seja, a tomada de atitudes face a desafios previamente planeados.

Uma prática que tem tomado proporções elevadas é a de que o docente deve ser reflexivo. Esta prática deve estar presente em todos os atos de um docente, principalmente enquanto realiza as planificações. Demo (2005, citado por Souza, 2007, p. 17) afirma que precisamos de “um professor que saiba fazer o futuro, portanto, que saiba educar para o pensar”. Schön (1995, citado por Souza, 2007, p.

17) defende que “educar para pensar é também saber ouvir os alunos e reflectir-na- acção sobre o que aprende”. A reflexão feita irá originar um melhor desempenho futuro na forma como expor os conteúdos, trabalhar materiais e até mesmo na reflexão sobre se as competências a desenvolver com as crianças são as mais apropriadas.

Existem três tipos de planificação. A planificação a curto prazo, a médio e a longo prazo. Spodek e Saracho (1998) dão ênfase à necessidade de que “os professores precisam fazer planos a curto e a longo prazo” (p. 122). No que respeita às planificações a curto prazo, os autores citados defendem que “os professores levam em consideração o equilíbrio diário do programa e as relações que podem estabelecer entre as diferentes áreas de conteúdo” (p. 124). Já nas planificações a longo prazo, “os professores identificam as linhas mestras”, que “ajudam a dar flexibilidade ao programa [e] à medida que as crianças progredem, os professores podem modificar [os] seus planos para aproveitarem oportunidades inesperadas de aprendizagem, ao mesmo tempo que garantem a continuidade do que foi planejado” (p. 122). Relativamente às planificações a médio prazo, Fisher (2004, p. 28) aponta que elas são cruciais “para estabelecer aquilo que deve ser ensinado durante um determinado período de tempo”.

As planificações por mim apresentadas são planificações a curto prazo (diárias), que, tal como afirma Arends (1995, p. 59), incluem “uma apresentação clara dos objetivos e uma sequência de actividades de aprendizagem para a aula”.

Como referido anteriormente, as planificações que realizei ao longo do meu Estágio Profissional foram feitas segundo o Modelo T de Aprendizagem, de Martiniano Pérez. Designa-se Modelo T, por ter a forma de T no campo dos conteúdos concetuais e procedimentos/métodos, bem como a forma de T nos objetivos, contemplando as capacidades/destrezas e os valores/atitudes (v. Quadro 12).

Quadro 12 – Modelo T de Aprendizagem

Conteúdos Concetuais	Procedimentos/Métodos
Objetivos	
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes

Segundo Pérez e López (2001, p. 72), este modelo integra os elementos básicos do currículo: conteúdos e procedimentos – métodos, como meios para conseguir atingir os objetivos que são as capacidades e os valores. Por isso, fazem também parte da planificação do modelo T, as capacidades, destrezas, bem como os valores e atitudes.

Pérez (s.d.b, p. 8) considera o conceito de capacidade como “uma habilidade geral, que utiliza ou pode utilizar um aprendiz a aprender”. O mesmo autor define também que a destreza “é uma habilidade específica, que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender”. De uma forma mais explícita, “um conjunto de destrezas constitui uma capacidade”. A atitude, para o autor citado, “é uma predisposição estável [...] cujo componente fundamental é afectivo”. Por fim, os valores “são um conjunto de atitudes”.

O currículo faz parte da organização escolar de todas as escolas. De uma forma mais simples, podemos considerar que o currículo é o projeto que determina os objetivos da educação escolar, propondo um plano de ação moldado para a obtenção de objetivos. Arribas (2004, p. 19) define que “o conceito currículo é variado e diverso, constituindo a essência do que alguns chamam ‘debate curricular’”.

O currículo descreve o que, como e quando ensinar, bem como o que, como e quando avaliar. Arribas (2004, p. 19) afirma que o currículo é o “programa estruturado de conteúdos disciplinares até a ampla consideração como conjunto de todas as experiências educativas do aluno sob a direcção da escola”. Para Spodek e Saracho (1998, p. 86), “o currículo são as experiências organizadas de aprendizagem propiciadas às crianças nas escolas”. Já Zabalza (2000, p. 47) afirma que deveremos “entender o currículo como um espaço decisional em que, a partir do programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível de aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção”. Na opinião de Pérez (s.d.a, p. 7), o currículo consiste numa “selecção cultural, cujos elementos fundamentais são capacidades-destrezas e valores-atitudes, conteúdos e métodos-procedimentos”.

De novo, recorro a Arribas (2004, p. 19) para apontar que os professores “não devem ser a correia de transmissão das diretrizes, mas sim os geradores e organizadores do currículo na sala de aula.”

2.2 Planificações

2.2.1 Planificação da Área de Expressão e Comunicação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 13 – Planificação realizada na Sala dos 3 anos

Plano de Aula	
Idade: 3 anos	Nome: Ana Rita Rocha
Data: 24 de outubro de 2011	Ano e Turma: MEPE+1.ºCiclo A
Duração: 15/20 minutos	N.º: 4
Área: Expressão e Comunicação – Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Conteúdos Conceituais	Procedimentos – Métodos
Leitura e exploração de uma história	Sentar as crianças em U; Dialogar com as crianças sobre as personagens da história; Proceder à leitura da história <i>Todos no Sofá</i> , utilizando o material didático (imagens do livro) e pedindo a participação dos alunos; Falar com as crianças acerca da história.
Objetivos	
Capacidades – Destrezas	Valores – Atitudes
Socialização: Dialogar; Expressão Oral: Compreensão, Expressar as Ideias e Vocabulário.	Respeito: Escutar; Cooperação: Trabalho em Equipa.
Material: Livro <i>Todos no Sofá</i> , de Luísa Ducla Soares; Placard com as imagens (móveis) do livro.	
Plano baseado no Modelo T de Aprendizagem (Nota: Esta planificação pode estar sujeita a alterações)	

Inferências

Para iniciar a aula, comecei por sentar as crianças em “U”. Optei por aplicar esta disposição, pois, para além de ter presenciado a educadora a utilizá-la, penso que seja uma das melhores disposições para proceder à leitura de uma história. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997),

[...] a organização e a utilização do espaço [...] são intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. (p. 37)

Antes de iniciar a leitura do livro, tive um diálogo com as crianças para fazer uma introdução às personagens da história. Tal como Estanqueiro (2010, p. 33) defende, “o diálogo é considerado como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula”. Para a Educação Pré-Escolar é muito importante a comunicação com as crianças e cabe ao educador proporcionar situações, bem como articular um discurso apropriado às idades das crianças. As já citadas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997) defendem que

[...] a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (pp. 66-67)

Para além da comunicação, o espaço onde é realizada a aula é também influenciador na aprendizagem. Zabalza (1998b) afirma que

[...] uma das tarefas fundamentais de um professor(a) de Educação Infantil é saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências. (p. 53)

O conteúdo a explorar nesta aula era a leitura e exploração de uma história de literatura infantil. Para Veloso e Riscado (2002, p. 27), “logo desde o pré-escolar, a Literatura Infantil instaura-se como um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo dos ‘grandes’”. Os mesmos autores defendem que a literatura infantil “tem uma infinidade de possibilidades que vão do género lírico ao dramático, passando pelo narrativo e, no desdobramento dos géneros, encontramos textos tradicionais ou populares (consagrados pela ‘oratura’) bem como textos de autor”. (p. 27)

O livro escolhido para ler a este Grupo de crianças de 3 anos foi *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares. Como tenho vindo a observar, esta é uma das escritoras

portuguesas de literatura infantil mais apreciada pelas crianças. Por outro lado, e quanto à qualidade da autora, Luísa Ducla Soares faz já parte “dos clássicos da literatura infantil portuguesa” (Magalhães, 2008, p. 71).

De seguida, procedi à leitura do livro *Todos no sofá*. Devido a existir um leque alargado de escolhas, cabe ao educador selecionar os livros que serão mais indicados para o objetivo que se quer alcançar. É certo e sabido que as crianças mais novas necessitam de modelos nas suas vidas, para isso cabe ao educador a acção de instigar a vontade de ler nas crianças, criando sempre que possível momentos agradáveis de leitura. Segundo Sobrino (2000), “o acto de ler [...] é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente” (p. 31). Assim, este mesmo autor considera o livro “como um magnífico instrumento de permanente formação, intelectual, moral, afectiva e estética”, pois não podemos esquecer que “os livros representam o mais valioso património da humanidade” (p. 33). *Todos no sofá* é uma história simples, uma espécie de lengalenga cumulativa com personagens animais e um menino, logo com personagens do agrado das crianças. É um livro curioso, na medida em que, com ele podemos explorar o Domínio da Matemática.

Ao longo da leitura da história, ia solicitando a participação das crianças para “retirarem” as personagens que estavam no sofá e ia procedendo à contagem decrescente. Ao realizar a atividade, ia estimulando não só a identificação do animal, mas também a exploração de conteúdos relacionados com a matemática.

Ao introsamento de conteúdos dá-se o nome de interdisciplinaridade. Segundo Fourez, Maingain e Dufour (2002, p. 74), “no discurso pedagógico, a interdisciplinaridade é, geralmente, concebida como uma prática de interconexão das disciplinas”. Posso afirmar que houve uma interdisciplinaridade entre os Domínios da Linguagem oral e o de Matemática, pois, à medida que explorava a história, ia questionando as crianças sobre a quantidade de animais que tinham saído do sofá, quantos estavam ainda no sofá, ou seja, colocava-lhes desafios matemáticos, dando continuidade à história lida.

Para Jean Luc Marion (1978, citado por Pombo, Guimarães e Levy, 1994, p. 10) a interdisciplinaridade é uma “cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objecto”. Fourez, Maingain e Dufour (2002, p. 75) também encaram a interdisciplinaridade como um processo que desenvolve nos alunos “a aptidão para representar uma problemática, recorrendo, consoante os casos, a diversos pontos de vista, a diversas experiências de vida ou a diversas disciplinas”.

No final da leitura da história, com a participação das crianças, falei com elas acerca da história, pondo questões como “De que animal gostaste mais?”, “Quem saiu do sofá primeiro?”. As crianças responderam a todas as questões.

Posso concluir que as aulas realizadas no Pré-Escolar devem ser realizadas, segundo Maluf (2008, p. 13), “através de um ambiente acolhedor, rico em oportunidades de experiências e com interações positivas” (p. 13). Foi isso que procurei fazer, consciente de que, como diz o mesmo autor, “o educador deverá proporcionar a exploração da curiosidade infantil, incentivando o desenvolvimento da criatividade, das diferentes formas de linguagem, do senso crítico e de progressiva autonomia” (p. 11).

2.2.2. Planificação da Área de Expressão e Comunicação no Domínio da Matemática

Quadro 14 – Planificação realizada na Sala dos 4 anos

Plano de Aula	
Idade: 4 anos	Nome: Ana Rita Rocha
Data: 21 de novembro de 2011	Ano e Turma: MEPE+1.º Ciclo A
Duração: 15/20 minutos	N.º: 4
Área: Expressão e Comunicação – Domínio: Matemática	
Conteúdos Conceituais	Procedimentos - Métodos
Identificação do algarismo	Sentar as crianças à mesa; Distribuir por cada mesa um recipiente com imagens do sol e da lua (2 caixas com imagens da lua e 2 recipientes com imagens do sol); Entregar a cada menino um saco com algarismos móveis; Proceder à associação dos números à quantidade, pedindo a participação das crianças.
Objetivos	
Capacidades - Destrezas	Valores – Atitudes
Socialização: Dialogar; Expressão Oral: Compreensão.	Respeito: Escutar.
Material: Imagens (sol e lua); saco com algarismos móveis; quadro, <i>bostic</i> , giz.	
Plano baseado no Modelo T de Aprendizagem (Nota: Esta planificação pode estar sujeita a alterações)	

Inferências

Após sentar os alunos nos respectivos lugares, à mesa, procedi à aula da Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática. A disposição da sala do grupo dos 4 anos é composta por mesas octogonais o que faz com que as crianças troquem aprendizagens realizando as tarefas com o seu grupo. Arends (1995, p. 94) defende que o sentar em ‘círculo’ “é útil para a discussão em grupos, a aprendizagem cooperativa ou outras tarefas em pequenos grupos”.

Nesta aula pretendia abordar o Domínio da Matemática, especificamente o conteúdo da identificação do algarismo. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 73), “o papel da matemática na estruturação do pensamento [...] e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar, cujo quotidiano oferece múltiplas possibilidades de aprendizagens matemáticas”.

Coloquei uma caixa com imagens do sol e da lua, impressas em papel e plastificadas. Distribuí a cada criança um saco de pano, que continha algarismos móveis. Depois, junto de cada mesa, procedi à realização de exercícios, que consistiam em associar o algarismo/número à quantidade. Esta primeira abordagem foi, tão só, oral. Procurei ser o mais clara possível no diálogo que fui estabelecendo com as crianças.

Em todos os domínios a explorar na Educação pré-Escolar deve-se ter cuidado com a linguagem. O educador deve ser claro na explicação que dá, de modo a que as crianças possam perceber o que lhes está a ser ensinado. Zabalza (1998b, p. 51) afirma que “a linguagem é uma das peças-chave da Educação Infantil”. A linguagem é muito importante, pois, segundo o mesmo autor “é sobre a linguagem que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de decodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender”. Para que isso aconteça deve “então, [criar-se] um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista”. Foi o que tentei fazer durante esta aula, dialogando com as crianças.

Depois daquela abordagem oral, fui chamando as crianças ao quadro onde, com *bostic*, elas colavam o número de imagens do sol ou da lua que eu indicava e, ao lado, copiavam o número (de 0 a 9). Pelas suas expressões e pela colaboração pronta, as crianças gostaram de ir ao quadro e de manipular o material.

Castro e Rodrigo (2008) defendem que “o sentido de número engloba o número e suas relações para além dos diferentes significados e utilizações dos números” (p. 11). Os mesmos autores defendem ainda que

[...] as primeiras experiências de contagem tenham obrigatoriamente, que estar associadas a objectos concretos, à medida que vão desenvolvendo o sentido de número, as crianças vão sendo capazes de pensar nos números sem contactarem com objectos. Vão estabelecendo relações e comparações entre números e começam a raciocinar sobre essas relações. (p. 11)

Matos e Serrazina (1996, p. 197) defendem também que “as crianças compreendem ideias quando lhe são apresentados materiais concreto é dizer que as crianças constroem relações que conduzem a uma estrutura de conexão”. Para além de colocar as crianças a manipular o material, na última parte da aula apelei para o cálculo mental das crianças, treinando, assim, a abstração.

Durante a aula, trabalhei também a lateralidade, pois, ao pedir às crianças para colocar do lado esquerdo os algarismos/números e do lado direito as quantidades de luas, ou quando colocava questões e lhes pedia que colocassem o braço direito ou esquerdo no ar para responderem, estive a trabalhar a noção da lateralidade, que é absolutamente fundamental para o seu desenvolvimento. Maluf (2008) diz-nos que a lateralidade

[...] é a capacidade de dominar os dois lados do corpo juntos ou separadamente. É importante que haja a argúcia da diferença entre a direita e esquerda, é imprescindível também que se tenha noção de distância entre elementos posicionados tanto do lado direito como do lado esquerdo. (p. 27)

Segundo este mesmo autor,

[...] na estruturação espacial, a criança tem consciência do seu próprio corpo em um ambiente, do lugar e da orientação que pode ter em relação a pessoas e objectos. Tem possibilidade de organizar-se perante o mundo que a cerca, como também de organizar os objectos entre si, de colocá-los em um lugar e de movimentá-los. (p. 28)

Spodek e Saracho (1998, p. 307) afirmam que “as crianças devem aprender a descrever, classificar, comparar, ordenar, igualar, unir e separar quantidades. Elas também [se] devem [...] concentrar nos atributos dos objetos, incluindo a cor, forma, tamanho”. Os exercícios que lhes propus nesta aula eram todos respeitantes a estas operações.

2.2.3 Planificação da Área de Português

Quadro 15 – Planificação realizada na turma do 2.º Ano

Plano de Aula	
Ano: 2.º Ano	Nome: Ana Rita Rocha
Data: 5 de novembro de 2012	Ano e Turma: MEPE+1.ºCiclo A
Duração: 50/55 minutos	N.º: 4
Área: Português	
Conteúdos Concetuais	Procedimentos - Métodos
<p>Leitura e interpretação de um poema;</p> <p>Características formais do poema.</p>	<p>Colocar o som do mar e apelar à imaginação e às vivências das crianças;</p> <p>Distribuir o poema “O Búzio”;</p> <p>Proceder à leitura modelo;</p> <p>Pedir aos alunos para lerem o poema em voz alta;</p> <p>Apresentar um <i>PowerPoint</i> com significado de palavras;</p> <p>Dialogar com os alunos sobre o poema e as suas características formais (verso, quadra, estrofe e rima);</p> <p>Apresentar um <i>PowerPoint</i> com explicação de verso, quadra, estrofe e rima;</p> <p>Fazer uma atividade de construção de BI, a partir do poema dado.</p>
Objetivos	
Capacidades - Destrezas	Valores – Atitudes
<p>Socialização: Dialogar;</p> <p>Expressão Oral: Expressar as Ideias e organizar informação.</p>	<p>Respeito: Escutar;</p> <p>Cooperação: Entreajudar.</p>
<p>Material: Aparelhagem; CD; folha com o poema; <i>PowerPoint</i>; cartão de actividade (“BI”); búzios naturais</p>	
<p>Plano baseado no Modelo T de Aprendizagem</p> <p>(Nota: Esta planificação pode estar sujeita a alterações)</p>	

Inferências

Para realizar esta aula de Português, a qual tinha por conteúdos a leitura e interpretação de um poema e a exploração das suas características formais, depois de solicitar aos alunos que se sentassem às respetivas mesas, decidi pôr a tocar, na aparelhagem acústica, um CD o som do mar. O objetivo era o de criar um ambiente calmo e relaxante.

Tal como afirma Jensen (2002, p. 62), “a música relaxante pode incluir o de uma queda de água [ou do mar, sendo que] este tipo de música pode afectar significativamente os estados do aluno, o que por sua vez pode, obviamente, afectar a aprendizagem”. A música influencia e ativa não só o lado consciente como também o lado sensitivo de quem a ouve, tornando-se um alicerce para as palavras do poema, afectando, assim, a leitura e a própria compreensão. O autor acima citado defende ainda que “a melodia da música funciona como o suporte para as próprias palavras” (p. 62).

Também Pereira (2007, p. 32) aponta que a música é elemento lúdico, que “pode ser utilizado para trabalhar as habilidades da língua e os componentes do sistema linguístico, bem como para promover interação, motivação e criar uma atmosfera de aprendizagem mais prazerosa e descontraída”. Para haver um ‘equilíbrio’ entre o som escutado e o poema que iria ser lido, optei por utilizar o som do mar, pois o poema escolhido foi o poema “Búzio”, de Luísa Ducla Soares, como já referido, uma das nossas autoras de literatura portuguesa para crianças mais conceituada.

Veloso (2009, p. 115) defende que a literatura infantil faz com que as crianças “sejam dotadas de uma imaginação viva, de uma criatividade surpreendente, de uma sensibilidade apurada, de uma enorme vontade de querer ler e de saber ler, de uma capacidade comunicativa marcante [...] de uma espantosa capacidade de nos surpreender”. Os poemas têm uma linguagem própria, com um vocabulário mais harmonioso. Por isso, segundo Ramos (2007), os poemas prolongam “uma relação de afetividade entre a criança e a língua” (p. 82). Esta autora afirma ainda que “a atracção da criança pelo texto poética começa muito antes da alfabetização e do conhecimento do que é a poesia e verifica-se sobretudo através da sua vertente sonora e rítmica” (p. 79). Coelho (1944, citado por Araújo, 1988, p. 89) alerta-nos para que “a educação poética não será, pois, um complemento na educação geral, isto porque a poesia não é entretenimento, fantasia, jogo [...] mas comunicação da vida interior”.

Depois de passar a música e de ir dialogando com os alunos, estes ‘descobriram’ o título do poema (“Búzio”). Distribuí, então, o poema e procedi à sua leitura modelo, em voz alta. Teberosky e Colomer (2003, p. 127) defendem que “ao escutar a leitura, as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada”. Após realizar a leitura modelo, solicitei a alguns dos alunos que lessem o poema em voz alta.

Depois, através de *PowerPoint*, vimos o significado de algumas palavras contidas no poema. Servi-me, mais uma vez, deste suporte digital para lhes ir explicando as partes constituintes do poema (verso, quadra, estrofe) e vimos como rimava o poema.

Em relação ao uso deste suporte, refiro que, nos dias de hoje, um dos grandes incentivos à aprendizagem é o acesso fácil, rápido e eficiente à informação, causando assim uma melhoria de comunicação entre o professor e o aluno. Segundo Amaral (2008, citado por Garcia, Rabelo, Silva e Amaral, 2011, p. 84), “a educação deve capacitar as pessoas não apenas para o consumo crítico das tecnologias, mas também para a criação de meios para expressar [as] suas próprias mensagens”, de modo a que estas se tornem perceptíveis para quem as vê e as ouve, no caso, os alunos.

Lemos (1997, citado por Garcia *et al.*, 2011, p. 82) chama a atenção para que “a interatividade digital é um tipo de relação *tecnosocial*, ou seja, uma nova relação dialógica entre homem e máquina, que permite ao sujeito interação com a ferramenta e também com a informação. Desta forma, não se trata de uma comunicação unidirecional e passiva”. O docente, ao utilizar tecnologia nas suas aulas, não pode esquecer que esta funciona unicamente como uma ferramenta para proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais ‘divertida’ e não como uma forma de ‘descartar’ o papel do docente.

A exposição que levava preparada sobre o significado de palavras do poema e sobre algumas das suas características formais foi sendo feita à medida que dialogava com os alunos, pois passava os diapositivos depois de eles me terem dado as suas próprias explicações.

Para concluir a minha aula, entreguei o ‘Bilhete de Identidade’ do poema. Este era feito com uma cartolina dobrada ao meio. Dentro desta, havia espaços para os **alunos preencherem o referido BI**. Tinham de lá colocar o título do poema, o número de versos, de quadras e de estrofes que o poema “O Búzio” tinha, bem como o nome da autora. Tinham, ainda, de copiar o seu verso preferido. No fim, cada aluno

desenharia o seu búzio. Para completar o trabalho, levei um conjunto de pequenos búzios naturais, para os alunos colarem como se fosse a fotografia de um bilhete de identidade.

Para Dohme (2007, p. 12), “as atividades lúdicas estimulam a participação, criam um ambiente agradável, de cumplicidade entre o educador [ou professor] e o aluno, aumentando a aceitação e o interesse”. Foi esta a perspectiva que procurei seguir nesta aula, sendo que os alunos revelaram interesse pela mesma e pareciam, pelos comentários feitos, muito agradados com ela.

2.2.4. Planificação da Área de Estudo do Meio

Quadro 16 – Planificação realizada na turma do 1.º Ano

Plano de Aula	
Ano: 1.º Ano	Nome: Ana Rita Rocha
Data: 15 de janeiro de 2012	Ano e Turma: MEPE+1.ºCiclo A
Duração: 50/55 minutos	N.º: 4
Área: Estudo do Meio	
Conteúdos Conceituais	Procedimentos - Métodos
Aves (Beija-flor)	<p>Dialogar com os alunos sobre as características gerais das aves;</p> <p>Relembrar, através de <i>PowerPoint</i>, quais as características gerais das aves;</p> <p>Fazer a apresentação, em <i>PowerPoint</i>, de uma imagem do habitat do Beija-Flor, de modo a que os alunos descubram qual o animal a ser estudado;</p> <p>Dizer algumas curiosidades sobre o beija-flor;</p> <p>Colocar um pequeno vídeo sobre o beija-flor, de forma a consolidar a matéria dada;</p> <p>Realizar uma actividade acerca desta ave (“Livrete”).</p>
Objetivos	
Capacidades - Destrezas	Valores – Atitudes
<p>Socialização: Dialogar;</p> <p>Expressão Oral: Compreensão, Expressar as Ideias e Vocabulário.</p>	<p>Respeito: Escutar.</p> <p>Responsabilidade: Interesse.</p>
Material: <i>PowerPoint</i> , vídeo, “Livrete”.	
<p>Plano baseado no Modelo T de Aprendizagem</p> <p>(Nota: Esta planificação pode estar sujeita a alterações)</p>	

Inferências

Como tema para a minha aula de Estudo do Meio, optei por lecionar sobre as aves, focando especificamente o beija-flor. Como avisa Catita (2007, p. 66), a temática dos animais é, por excelência, muito fascinante para os alunos no geral. O *Programa de Estudo do Meio* (Ministério da Educação 2004, p. 101) refere que “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia”. De facto, verifiquei que os alunos conseguiram contribuir com os seus conhecimentos e vivências durante o decorrer desta aula, pois, na temática dos animais, quase ou até mesmo todos já tiveram experiências ou vivências com eles.

Utilizei “como ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos” (Pereira, 2002, p. 79), os conhecimentos que os alunos já tinham adquirido sobre as aves tornando assim uma aprendizagem mais ‘produtiva’. Para isso, dialoguei com os alunos sobre as características gerais das aves, após o que relembrei, através de *powerpoint*, quais as características gerais das aves;

Apesar de os alunos já terem visto diversas espécies de aves, optei por explorar com eles uma ave que não se encontra no nosso país, de forma a possibilitar um aumento de informação, enriquecendo o seu conhecimento acerca da temática. O *Programa de Estudo do Meio* (Ministério da Educação 2004) refere que

[...] as crianças têm acesso a outros espaços que, podendo estar geograficamente distantes, lhes chegam, por exemplo, através dos meios de comunicação social. O interesse das crianças torna estes espaços afectivamente próximos mas a compreensão de realidade que elas não conhecem diretamente, só será possível a partir das referências que o conhecimento do meio próximo lhes fornece. (p. 101)

Após o diálogo referido, fiz então a apresentação, em *PowerPoint*, de uma imagem do habitat do Beija-Flor, e incentivei os alunos a que descobrissem qual o animal que iríamos estudar e fui-lhes apresentando curiosidades diversas sobre esta ave.

Catita (2007, p. 88) refere que uma das atividades que se pode realizar com as crianças com a temática atrás referida, de forma a dar suporte à explicação, é o “visionamento e discussão de documentários da vida animal”. Por isso mesmo coloquei, no final da apresentação em *PowerPoint*, um vídeo, para que os alunos pudessem observar a ave em questão, e depois pudessem comparar com as que conhecem e já viram. Este exercício serviu para refletir sobre as particularidades no modo de locomoção, a alimentação e o habitat do beija-flor.

Pereira (2002, p. 79) aponta que “comunicar qualquer coisa a alguém significa partilhar uma ideia, ouvir o outro tem a dizer sobre a mesma ideia, implica, em suma, desenvolver competências comunicativas”. Também Formosinho (1996, p. 13) defende que “as capacidades crescentes das crianças para comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas acções, aceitar compromissos e empatizar com os outros, desempenham um papel na interacção social”. No decorrer desta aula, procurei que, sempre que possível, se fizesse trocas de opiniões, aumentando assim a comunicação. Lomas (2003, p. 73) afirma que uma das maiores marcas da prática docente “decorre de trocas verbais orais: explicamos, organizamos actividades, perguntamos, respondemos, pomos em ordem, corrigimos, comentamos, analisamos”.

Para finalizar a aula, realizei com a turma uma atividade lúdica, que consistia na elaboração de um ‘Livrete’ acerca da ave estudada. O ‘Livrete’ era constituído por 5 folhas; cada uma tinha um desafio. Na primeira, era pedido para organizar palavras para a construção da frase que dizia qual era o habitat da espécie. A segunda consistia em pintar um círculo, de forma a responder corretamente a qual a classe pertence o animal estudado. Na terceira, era pedido para pintar a resposta correta sobre a locomoção do beija-flor. Na quarta, era solicitado que escolhessem uma das palavras apresentadas, de forma a completar a frase. Para terminar, era pedido que ‘descobrissem’ qual a curiosidade que estava ‘escondida’ no meio de umas imagens. Os alunos ‘descodificaram’ a curiosidade sobre o beija-flor, substituindo as imagens pelas palavras correspondentes.

Barbeiro e Pereira (2007, p. 16) comentam que “as emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas actividades de escrita são cruciais para construir a relação com esta competência. Essas emoções e sentimentos podem ser construídos durante o processo de escrita”. Durante a realização do “Livrete”, os alunos empenharam-se bastante no seu preenchimento, principalmente quando lhes foi solicitado que descodificassem a curiosidade.

Capítulo 3

Dispositivos de Avaliação

Este capítulo destina-se a reflectir sobre o processo de avaliação e encontra-se dividido em diversos pontos. O primeiro ponto refere-se à fundamentação teórica. Nele irão ser esclarecidas algumas questões implicitamente ligadas à avaliação. Em seguida, serão apresentadas quatro dispositivos de avaliação criados por mim: dois respeitantes ao Pré-Escolar e os outros dois ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes quatro dispositivos abrangem três áreas curriculares.

Nos dois dispositivos de avaliação aplicados ao Pré-Escolar foram abordados a Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática, e a Área do Conhecimento do Mundo. O primeiro foi realizado junto de um Grupo de crianças de 3 anos e o segundo junto de um Grupo de crianças de 5 anos. Os dois dispositivos para o 1.º Ciclo do Ensino Básico foram aplicados numa turma de 1.º ano, nas Áreas de Português e de Matemática. A seguir a cada um destes dispositivos serão apresentadas as descrições dos parâmetros, critérios e cotações, as grelhas de avaliação e, por último, será feita a análise dos gráficos.

3.1. Fundamentação teórica

À medida que o ser humano cresce e se desenvolve, irá existir uma valorização dos seus níveis de conhecimento. Subjacentemente, iremos encontrar a necessidade e o contínuo processo de avaliação, tanto na sua vida pessoal como na profissional. Segundo Valadares e Graça (1998, citados por Balancho, 2000),

[...] a avaliação, no seu sentido mais abrangente, faz parte da história da humanidade e é intrínseca à sua evolução. Enquanto factor de consciência e desencadeador de transformação na forma de estar e ser sempre serviu para nos orientarmos nas constantes decisões sobre a vida, refletir-mos sobre as atitudes a tomar, conhecermo-nos e impulsionarmo-nos a melhorar. (p. 371)

Já Ribeiro (1989, p. 5) afirma que “a função de “avaliar” tem hoje um lugar preponderante em qualquer operação de planeamento sistemático e nos mais diversos domínios”.

A avaliação começa desde os primeiros anos de vida, e cabe ao educador e ao professor não só auxiliar no ganho de novas competências e conhecimentos, como, também, no ato distinto e correto da avaliação. Esta não deve ser realizada através de um julgamento, mas sim pela análise concisa e objetiva dos valores e conhecimentos adquiridos.

De acordo com Arends (1995, p. 228), “avaliar é uma função desempenhada pelo professor com objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões corretas [...]. Estas decisões deveriam ter na base informações o mais relevantes e exactas possíveis”. Para Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 338):

[...] a avaliação é, assim, uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é motor do seu constante aperfeiçoamento, pretendendo, em última análise, conduzir todos os alunos a um sucesso pleno no programa de estudos que seguem.

A avaliação não cabe única e exclusivamente ao educador/professor avaliar. Ela tem de ser um resultado do ponto de equilíbrio entre os encarregados de educação, o educador/professor e todos os auxiliares de educação. Como definido pelo Ministério da Educação (1992),

[a] nova legislação salienta que os intervenientes da avaliação não são apenas os professores, individualmente considerados. Estes, quando se trata de recolher informações e tomar decisões sobre o modo como está a decorrer a aprendizagem dos seus alunos, deverão trabalhar em equipa. Este processo envolve, na medida do possível, os alunos e os seus encarregados de educação e recorre, sempre que necessário a outros técnicos de educação. (p. 11)

Em relação à Educação Pré-Escolar, a Circular n.º 4/2011 afirma que, “no processo de avaliação, para além do educador, intervêm: as crianças, [...], a equipa, [...], os encarregados de educação, [...] o departamento curricular da educação Pré-Escolar (EPE), [...], docentes de educação especial, [...], órgãos de gestão” (p. 4). Já o Despacho Normativo n.º 1/2005 faz referência às avaliações do 1.º Ciclo, onde os órgãos avaliativos são: “professor, aluno, conselho de docentes no 1.º Ciclo, [...], órgão de gestão da escola ou do agrupamento de escolas, encarregado de educação, serviços especializados de apoio educativo, administração educativa” (p. 72).

Um bom professor faz uma recolha de dados sobre o seu aluno, nunca esquecendo que é ele, professor, que tem o dever e a autoridade para proceder a uma justa avaliação. Para Arends (1995, p. 229), a avaliação é como um “largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos”.

Apesar de a avaliação dos conceitos ser um processo mais simples ou, pelo menos, com uma maior clarividência avaliativa, uma criança não forma apenas dominando conteúdos. Há também valores que, posteriormente, irão dar origem a atitudes, e que a acompanharão na vida social, tornando-a, assim, num futuro cidadão ativo e integrado na sociedade. Quer isto dizer que a par da avaliação, de carácter objetivo a nível de conhecimentos, irá haver, paralelamente, uma apreciação sobre as

atitudes reveladas pelo aluno ao longo do processo ensino-aprendizagem. Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990):

[...] a educação escolar constitui um processo formativo sistemático e sequencial que ocorre em determinados momentos, em contextos específicos, durante períodos temporais definidos, através de pessoas especialmente preparadas para a tarefa de ensino-aprendizagem, segundo estruturas e esquemas organizativos, de modo a avaliar e certificar a aquisição de qualificações previamente definidas (conhecimentos, aptidões e atitudes). (p. 32)

Assim sendo, o processo avaliativo não só se refere às aquisições de conhecimentos, como também à própria formação pessoal para resolução de futuros problemas. Diz-nos Formosinho (2002, p. 33) que “avaliar é mais do que simplesmente centrar-se nos produtos de aprendizagem, [o professor] enfatiza e procura representar como as crianças processam a informação, constroem novos conhecimentos e resolvem problemas”.

A avaliação tem de ser encarada como algo agradável e necessário para uma boa aprendizagem. Segundo Boggino (2009)

[...] a avaliação é algo benéfico e inevitável no processo de ensino. Benéfico porque possibilita a realização de intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades de aprendizagem e conhecimentos dos alunos, e inevitável, porque o mero facto de se estar na sala de aula, escutando e observando a produção de determinado aluno, supõe realizar apreciações e valorizações, com base em determinados critérios. (p. 82)

A avaliação das aprendizagens é uma das dimensões mais exigentes do complexo processo educativo, e subjacente a esta podemos encontrar a classificação. Esta tem a função única e exclusiva de atribuir valores ao que foi avaliado, seriando assim os alunos. Para Ribeiro (1989, p. 76), a classificação “tem uma intenção selectiva e procede à seriação de alunos ao atribuir-lhes uma posição numa escala de valores”.

Para uma maior eficiência, o professor tem como auxílio três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. No Pré-Escolar, só são aplicadas as duas primeiras formas de avaliação.

A avaliação diagnóstica tem como finalidade a tomada de consciência sobre os conhecimentos prévios dos alunos e é normalmente aplicada no início da aprendizagem. Ribeiro (1989) esclarece:

[...] a avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes. (p. 79)

A avaliação formativa torna-se indispensável e indissociável da prática pedagógica, pois tem como objetivo a tomada de consciência dos saberes dos alunos, serve de orientação para o professor, que terá uma percepção real e mais objectiva dos pontos fortes e das fragilidades dos seus alunos. Com estes dados, o professor é capaz de redireccionar as suas aulas, com o intuito de uma melhor explicação e exploração de alguns conteúdos que estejam mais fracos. Ribeiro e Ribeiro (1990) dizem-nos que “a avaliação formativa desempenha um papel paralelo à avaliação diagnóstica” (p. 248). Os mesmos autores ainda defendem que a 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)

Cardinet (s.d., citado por Abrecht, 1994, p. 31) expressa que “a avaliação formativa tem por finalidade guiar o aluno no seu trabalho escolar. Procurar situar as dificuldades sentidas pelo aluno, e ajudá-lo a descobrir modos de progredir na aprendizagem”. Para Allal (citado por Abrecht, 1994, p. 31), este tipo de avaliação “tem por finalidade assegurar a regulação dos processos de formação, isto é, fornecer informações pormenorizadas sobre processos e/ou resultados de aprendizagem do aluno, a fim de permitir uma adaptação das actividades de ensino/aprendizagem”.

A Circular n.º 4/2011 defende que a avaliação formativa, ao ser articulada com a avaliação diagnóstica, vai “permitir a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo também para a elaboração, adequação e reformulação do projecto curricular de grupo e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo” (p. 4).

Por último, temos a avaliação sumativa, que corresponde aos balanços que se vão fazendo ao longo do processo ensino-aprendizagem. Através destes resultados ir-se-á atribuir uma classificação final. Ribeiro afirma que (1989, p. 89) “a avaliação somativa [*sic*] corresponde, pois, a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo”. Por sua vez, Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 359) referem que “a avaliação somativa 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”.

Resumidamente, a avaliação deve centrar-se e basear-se em oito aspetos, ou seja, a avaliação dever ser: válida, justa, formativa, oportuna, contribuir para o desenvolvimento, remediativa, exigente e eficiente (Brown, Race, e Smith 2000).

A escala utilizada para correção dos parâmetros dos dispositivos de avaliação seguidamente apresentados foi a escala de Likert representada pelo quadro abaixo indicado:

Quadro 17 - Escala de Likert

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

3.2. Dispositivo de Avaliação da Atividade na Área de Expressão e Comunicação no Domínio da Matemática

3.2.1 Contextualização da atividade

No dia 19 de junho de 2012, procedi à realização do dispositivo de avaliação na sala do Grupo B de crianças de 3 anos, na Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática. O Grupo é constituído por 29 crianças; no entanto, só 25 realizaram o dispositivo de avaliação, pois os restantes não se encontravam presentes. A atividade teve a duração de 35 minutos. As crianças realizaram a proposta sem ajuda. Apenas lhes li, em voz alta, o enunciado. Como a proposta de atividade continha dois exercícios, optei por proceder à leitura do primeiro, dando tempo para que as crianças o completarem, para, de seguida, lhes ler em voz alta o enunciado do segundo exercício.

Após ter sentados os alunos nos respetivos lugares, distribuí uma folha com a proposta de trabalho a cada uma das crianças. A proposta de atividade (v. Anexo 1) era constituída por duas questões. Na primeira, para 5 valores, era pedido para colorir com a cor verde as imagens (tartarugas) que se encontravam dentro do lago. Na segunda questão, para 5 valores, era pedido que circundassem com a cor encarnada o boneco que se encontrava mais longe da bola.

Terminado o tempo estipulado, fiz a recolha das respetivas propostas de atividade.

3.2.2 Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade

Quadro 18 – Grelha de parâmetros, critérios e cotações

Parâmetros	Critérios de Correção	Cotação por critério	Cotação
1. Identificação do conceito “dentro e fora”	Pinta as 4 tartarugas	3	3
	Pinta 3 tartarugas	2,25	
	Pinta 2 tartarugas	1,5	
	Pinta 1 tartaruga	0,75	
	Resposta incorreta	0	
2. Motricidade fina	Pinta as tartarugas de forma correta (sem sair do contorno)	1	1
	Pinta de forma incorreta (não respeita o contorno) as tartarugas	0	
3. Identificação da cor “verde”	Pinta as tartarugas com a cor verde	1	1
	Não pinta com a cor verde	0	
4. Identificação do conceito “longe e perto”	Rodeia corretamente	4	4
	Resposta incorreta	0	
5. Identificação da cor “encarnada”	Rodeia com a cor encarnada	1	1
	Não rodeia com a cor encarnada	0	
			10

3.2.3 Grelha de avaliação da atividade

Quadro 19 – Grelha de avaliação da atividade

Parâmetros	Identificação do conceito “dentro e fora”				Motricidade fina		Identificação da cor “verde”		Identificação do conceito “longe e perto”		Identificação da cor “encarnada”		Cotação	Cotação	
	Pinta as tartarugas				Resposta incorreta	Pinta de forma correta	Pinta de forma incorreta (não respeita o contorno)	Pinta com a cor verde	Não pinta com a cor verde	Rodeia corretamente	Rodeia incorretamente	Rodeia com a cor encarnada			Não rodeia com a cor encarnada
	N.º de alunos	4	3	2											
1	X					X		X		X		X		10	MB
2	X					X		X		X		X		10	MB
3	X					X		X			X	X		6	S
4	X						X	X		X		X		9	MB
5	X					X		X		X		X		10	MB
6					X		X	X		X		X		6	S
7	X						X	X			X	X		5	S
8			X				X	X		X		X		7,5	B
9	X						X	X			X	X		5	S
10	X					X		X			X	X		6	S
11	X						X	X			X	X		5	S
12	X					X		X		X		X		10	MB
13	X					X		X		X		X		10	MB
14	X					X		X		X		X		10	MB
15	X					X		X		X		X		10	MB
16	X					X		X		X		X		10	MB
17	X					X		X		X		X		10	MB
18	X					X		X		X		X		10	MB
19	X					X		X		X		X		10	MB
20	X					X		X		X		X		10	MB
21	X					X		X		X		X		10	MB
22	X					X		X		X		X		10	MB
23	X					X		X		X		X		10	MB
24	X					X		X		X		X		10	MB
25	X						X	X		X		X		9	MB

3.2.4 Interpretação da grelha de avaliação

Na grelha de avaliação acima apresentada, pode-se verificar que dezoito dos alunos tiveram a classificação de Muito Bom, sendo que quinze destes chegaram ao máximo de cotação, terminando com 10 valores. Um dos alunos teve de classificação Bom e os seis alunos restantes tiveram a classificação de Suficiente, sendo que as cotações mais baixas foram obtidas por três alunos (com a cotação de 5).

Conclui-se que apesar da maioria já possuir a tomada de consciência das noções espaciais (dentro e fora, longe e perto), ainda existem algumas crianças que necessitam de ser mais trabalhadas para adquirirem mais profundamente os conceitos exploradas nesta proposta, bem como de exercitar a motricidade fina.

3.2.5 Apresentação dos resultados em gráfico

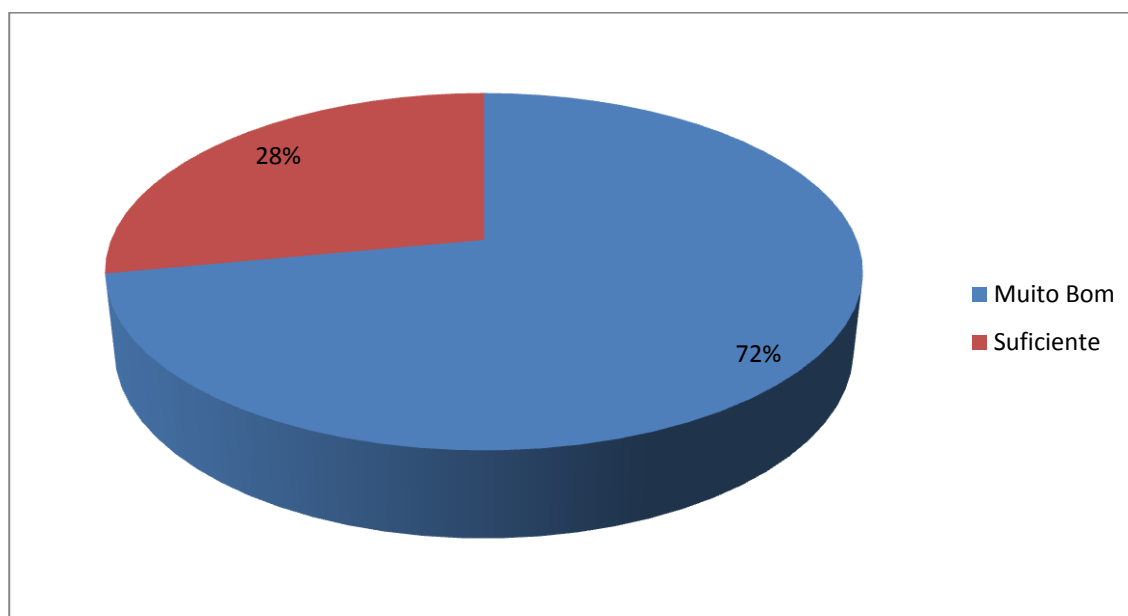


Figura 6 – Gráfico dos resultados

3.2.6 Análise do gráfico

No gráfico acima representado, pode-se observar e posteriormente concluir que 72%, ou seja, dezoito alunos obtiveram como classificação de Muito Bom, sendo que os restantes sete alunos, ou seja, 28%, obtiveram a classificação de Suficiente.

Apesar de o dispositivo se adequar à faixa etária, com este Grupo teria de realizar mais actividades, de modo a que, no futuro, todas as crianças conseguissem melhorar a noção espacial e a motricidade fina.

3.3. Dispositivo de Avaliação da Atividade na Área de Conhecimento do Mundo

3.3.1. Contextualização da atividade

Realizei o meu dispositivo de avaliação, referente à Área de Conhecimento do Mundo, no dia 19 de Junho de 2012, na sala do Grupo B de crianças de 5 anos. A proposta de trabalho teve a duração de 45 minutos. Participaram 28 crianças de um total de 29 que compõem o Grupo. As crianças realizaram a proposta sem ajuda. Apenas procedi à leitura da mesma, após a distribuição da ficha de trabalho. Como esta era constituída por dois exercícios, optei por ler o primeiro exercício e dar tempo às crianças para que o completassem. De seguida, li o segundo exercício, repetindo o mesmo procedimento, tendo em conta o tempo que estipulei para a realização desta avaliação.

A ficha (v. Anexo 2) dividia-se em duas partes. Na primeira questão (para 5 valores) era pedido que os alunos circundassem com as cores verde, azul e encarnada os diferentes meios de transporte (aéreos, terrestres e marítimos). Na segunda questão (para 5 valores), era pedido para que escrevessem o nome dos transportes observados, nos quadros correspondentes.

Terminado o tempo destinado para a realização da proposta procedi à recolha das fichas.

3.3.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade

Quadro 20 – Grelha de parâmetros, critérios e cotações

Parâmetros	CrITÉrios de correção	Cotação por critÉrio	Cotação
1. Identificação dos meios de transporte	Identifica corretamente os 6 transportes	4	4
	Identifica corretamente 5 transportes	3,2	
	Identifica corretamente 4 transportes	2,6	
	Identifica corretamente 3 transportes	2	
	Identifica corretamente 2 transportes	1,3	
	Identifica corretamente 1 transporte	0,7	
	Resposta Incorreta	0	
2. Identificação das cores verde, azul e encarnada	Utiliza corretamente as 3 cores	1	1
	Utiliza corret. 2 cores	0,8	
	Utiliza corret. 1 cor	0,4	
	Resposta Incorreta	0	
3. Identificação de palavras referentes a meios de transporte	Identifica corretamente as 6	5	5
	Identifica corret. 5	4,2	
	Identifica corret. 4	3	
	Identifica corret. 3	2,5	
	Identifica corret. 2	1,6	
	Identifica corret. 1	0,8	
	Resposta Incorreta	0	
	Descontar por cada erro ortográfico	-0,4	
			10

3.3.3. Grelha de avaliação da atividade

Quadro 21 – Grelha de avaliação da atividade

Parâmetros	Identificação dos meios de transporte							Identificação das cores verde, azul e encarnada				Identificação de palavras referentes a meios de transporte							Cotação	Cotação			
	Identifica corretamente							Utiliza corretamente			Resposta incorreta	Identifica corretamente						Desconto por erro ortográfico (-0,4)					
	6 transportes	5 transportes	4 transportes	3 transportes	2 transportes	1 transporte	Resposta incorreta	3 cores	2 cores	1 cor		6	5	4	3	2	1				Resposta incorreta		
N.º de alunos																							
1	X							X				X							(-0,4)	9,6	MB		
2	X							X				X								(-0,4)	9,6	MB	
3	X							X					X								9,2	MB	
4	X							X				X									10	MB	
5			X						X			X									8,4	B	
6	X							X					X								9,2	MB	
7	X							X				X								(-0,8)	9,2	MB	
8	X							X				X									10	MB	
9	X							X				X									10	MB	
10	X							X				X									10	MB	
11	X							X				X									10	MB	
12	X							X				X									10	MB	
13	X							X				X									10	MB	
14	X							X				X								(-0,4)	9,6	MB	
15	X							X				X									10	MB	
16	X							X				X									10	MB	
17	X							X				X								(-0,4)	9,6	MB	
18	X							X				X									10	MB	
19	X							X				X									10	MB	
20	X							X				X									10	MB	
21	X							X					X								9,2	MB	
22	X							X				X									10	MB	
23	X							X					X								9,2	MB	
24	X							X				X									(-0,4)	9,6	MB
25	X							X				X									(-0,4)	9,6	MB
26	X							X				X									(-0,4)	9,6	MB
27	X							X				X									10	MB	
28	X							X				X									10	MB	

3.3.4. Interpretação da grelha de avaliação

Da observação da grelha de avaliação acima apresentada, pode-se concluir que a maioria das crianças do Grupo atingiu a classificação de Muito Bom, sendo que só uma criança atingiu a classificação de Bom.

Através destes resultados, conclui-se que a ficha de trabalho elaborada estava adequada à faixa etária onde foi aplicada, e que todos os alunos adquiriram os conhecimentos acerca da área explorada (Conhecimento do Mundo), especificamente no tema meios de transporte.

3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico

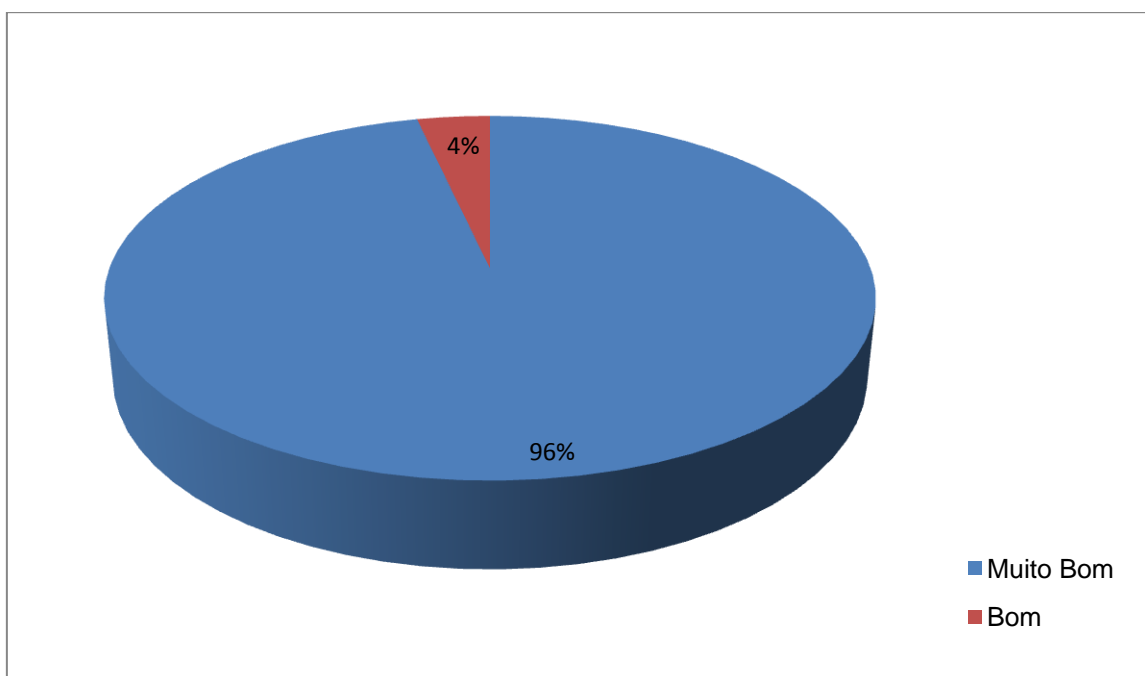


Figura 7 – Gráfico dos resultados

3.3.6 Análise do gráfico

Ao ser analisado o gráfico acima representado como complemento à grelha de avaliação, pode concluir-se que 27 crianças desta turma, ou seja, 96%, tiveram como classificação final Muito Bom. Só um aluno, que representa 4%, atingiu a classificação de Bom.

O Grupo aderiu muito bem à proposta de trabalho. No entanto, numa próxima atividade ajudaria o aluno que não obteve a classificação máxima, de modo a que este conseguisse 'alcançar' os seus colegas.

3.4. Dispositivo de Avaliação da Atividade na Área de Português

3.4.1. Contextualização da atividade

Durante o meu estágio junto de uma turma do 1.º ano de escolaridade, efetuei o presente dispositivo de avaliação (v. Anexo 3), relativo à área de Português.

Esta proposta de trabalho, realizada no dia 15 de janeiro de 2013, teve como duração 20 minutos. Participaram 28 alunos, de um total de 29. Os alunos realizaram a proposta sem ajuda. Depois de ter solicitado a dois alunos que distribuíssem a ficha de avaliação, pedi a outros dois que lessem a mesma. Ao fim de a lerem, procedi, uma vez mais, à leitura da mesma.

A ficha continha duas questões, ambas cotadas com 5 valores. Na primeira, era pedido que os alunos completassem as frases, de forma a dizer qual sinal de pontuação que estava entre parenteses, e, por conseguinte, qual o tipo de frase que contém o sinal atrás referido. Na segunda questão, era pedido que assinalassem com uma cruz o tipo de frases (declarativo ou interrogativo), de forma a completar a tabela.

Terminado o tempo, solicitei a um aluno que recolhesse as fichas e as entregasse.

3.4.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade

Quadro 22 – Grelha de parâmetros, critérios e cotações

Parâmetros	Crítérios de correção	Cotação por critério	Cotação
1. Reconhece os sinais de pontuação e o tipo de frase	Reconhece os dois sinais de pontuação e os dois tipos de frase	5	5
	Reconhece os dois sinais de pontuação e um tipo de frase	4,2	
	Reconhece os dois sinais de pontuação e não reconhece os tipos de frase	3,6	
	Reconhece um sinal de pontuação e os dois tipos de frase	3	
	Não reconhece os sinais de pontuação mas reconhece os dois tipos de frase	2,3	
	Não reconhece os sinais de pontuação mas reconhece um tipo de frase	1,8	
	Resposta Incorreta	0	
2. Identificar o tipo de frase	Identifica as 5 frases	5	5
	Identifica 4 frases	4	
	Identifica 3 frases	3	
	Identifica 2 frases	2	
	Identifica 1 frase	1	
	Resposta Incorreta	0	
			10

3.4.3 Grelha de avaliação da atividade

Quadro 23 – Grelha de avaliação da atividade

Parâmetros	Reconhecer os sinais de pontuação e o tipo de frase							Identificar o tipo de frase					Cotação	Cotação	
	Critérios de avaliação	Reconhece os dois sinais de pontuação e os dois tipos de frase	Reconhece os dois sinais de pontuação e um tipo de frase	Reconhece os dois sinais de pontuação e não reconhece os tipos de frase	Reconhece um sinal de pontuação e os dois tipos de frase	Não reconhece os sinais de pontuação mas reconhece os dois tipos de frase	Não reconhece os sinais de pontuação mas reconhece um tipo de frase	Resposta incorreta	Identifica corretamente						
									5	4	3	2			1
N.º de alunos															
1				X				X						8	B
2			X					X						8,6	B
3	X							X						10	MB
4	X							X						10	MB
5	X							X						10	MB
6	X							X						10	MB
7	X							X						10	MB
8			X								X			5,6	S
9	X							X						10	MB
10	X											X		6	S
11	X							X						10	MB
12	X							X						10	MB
13	X							X						10	MB
14	X							X						10	MB
15	X							X						10	MB
16	X							X						10	MB
17	X							X						10	MB
18	X							X						10	MB
19	X							X						10	MB
20				X								X		4	I
21	X							X						10	MB
22	X									X				8	B
23	X							X						10	MB
24	X							X						10	MB
25						X		X						6,8	S
26	X							X						10	MB
27			X					X						8,6	B
28	X										X			7	B

3.4.4 Interpretação da grelha de avaliação

Na grelha de avaliação acima apresentada, pode-se verificar que mais de metade dos alunos da turma atingiram a classificação de Muito Bom, cinco a classificação de Bom, três a de Suficiente e apenas um aluno a de Insuficiente.

Através dos resultados apresentados, conclui-se também que a ficha de trabalho elaborada estava adequada à faixa etária onde foi aplicada e que grande parte dos alunos adquiriu conhecimento acerca do tema que foi explorado.

3.4.5 Apresentação dos resultados em gráfico

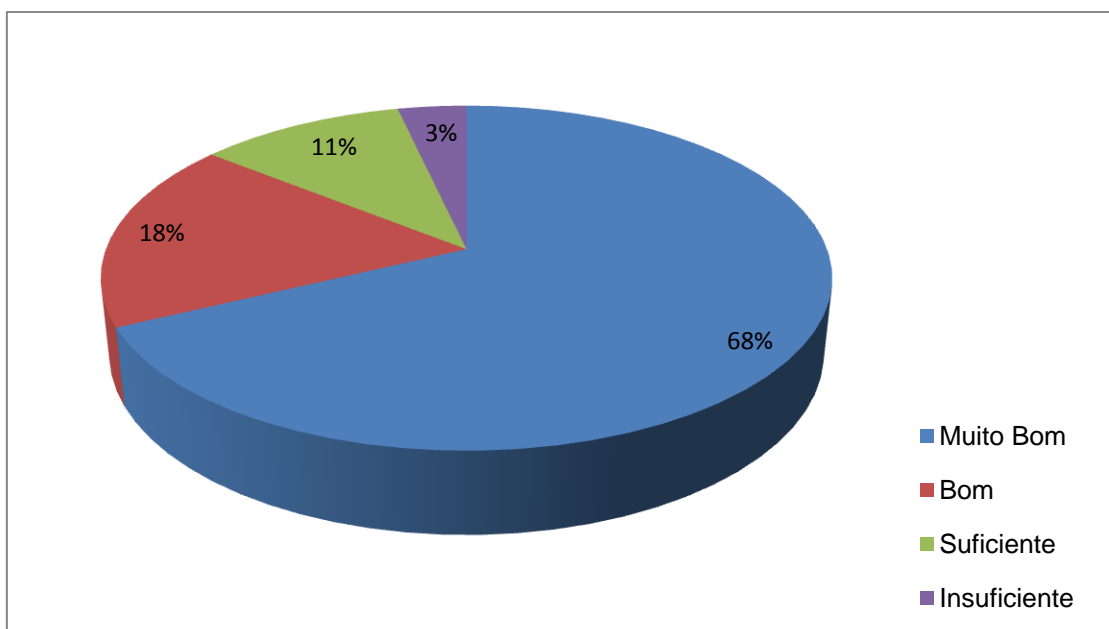


Figura 8 – Gráfico dos resultados

3.4.6 Análise do gráfico

Do gráfico acima apresentado, pode-se concluir que 68% dos alunos, ou seja, dezanove alunos tiveram como classificação final Muito Bom, 18%, que corresponde a cinco alunos tiveram como classificação Bom, 11%, três alunos Suficiente e apenas 4%, o correspondente a um aluno, teve Insuficiente.

Apesar de mais de metade da turma ter tido a classificação máxima, no futuro realizaria atividades semelhantes de modo a que se voltasse a aplicar o dispositivo e que os alunos que tiveram uma classificação mais baixa pudessem melhorar.

3.5 Dispositivo de Avaliação da Atividade na Área de Matemática

3.5.1 Contextualização da atividade

No dia 15 de janeiro de 2013, procedi à realização de uma proposta de avaliação da Área de Matemática (v. Anexo 4) com os mesmos alunos da turma do 1.º ano de escolaridade à qual tinha aplicado já o dispositivo de avaliação de Português.

Esta atividade teve como objetivo avaliar o conhecimento sobre os Calculadores Multibásicos, bem como o de efetuar as operações de adição e subtração. Sendo assim, apliquei o dispositivo a 28 alunos. Eles teriam de realizar as operações acima referidas, bem como utilizar Calculadores Multibásicos. Tinham de pensar na cor de cada peça, fazê-la corresponder à ordem, desenhando e pintando na ficha. O tempo determinado para a realização da ficha foi de 30 minutos.

Após a entrega do dispositivo, procedi à sua respetiva leitura. Devido a conter duas situações problemáticas, li a primeira, dando tempo para que os alunos a realizassem e, só depois, procedi à leitura da segunda. Ao fim do tempo proposto, recolhi o dispositivo. Este foi realizado sem ajuda.

3.5.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade

Quadro 24 – Grelha de parâmetros, critérios e cotações

Parâmetros	Critérios de correção		Cotação por critério	Cotação
1. Realização das operações subtração e adição	Fez as duas operações corretamente		5	5
	Fez a operação de adição mas não a de subtração		2,5	
	Não fez a operação de adição mas fez a operação de subtração		1,5	
	Resposta Incorreta		0	
2. Utilização dos Calculadores Multibásicos	Adição	Desenhou e pintou as três placas corretamente	2,5	5
		Desenhou e pintou duas placas corretamente	1,5	
		Desenhou e pintou uma placa corretamente	0,5	
		Resposta Incorreta	0	
	Subtração	Desenhou e pintou as três placas corretamente	2,5	
		Desenhou e pintou duas placas corretamente	1,5	
		Desenhou e pintou uma placa corretamente	0,5	
		Resposta Incorreta	0	
				10

3.5.3 Grelha de avaliação da atividade

Quadro 25 – Grelha de avaliação da atividade

Parâmetros	Realização das operações subtração e adição				Utilização dos Calculadores Multibásicos								Cotação	Cotação	
	Critérios de avaliação	Fez as duas operações corretamente	Fez a operação de adição mas não a de subtração	Não fez a operação de adição mas fez a operação de subtração	Resposta incorreta	Adição				Subtração					
						Desenhou e pintou todas as três placas corretamente	Desenhou e pintou duas placas corretamente	Desenhou e pintou uma placa corretamente	Resposta Incorreta	Desenhou e pintou todas as três placas corretamente	Desenhou e pintou duas placas corretamente	Desenhou e pintou uma placa corretamente			Resposta incorreta
N.º de alunos															
1	X					X				X				10	MB
2	X					X				X				10	MB
3			X				X			X				5,5	S
4		X				X						X		6,5	S
5		X				X						X		6,5	S
6		X				X						X		5,5	S
7	X					X				X				10	MB
8		X					X					X		5,5	S
9		X				X						X		6,5	S
10	X					X				X				10	MB
11	X					X				X				10	MB
12	X						X			X				9	MB
13	X					X				X				10	MB
14	X					X				X				10	MB
15	X					X				X				10	MB
16	X					X				X				10	MB
17			X				X			X				5,5	S
18	X					X				X				10	MB
19		X				X						X		6,5	S
20	X					X				X				10	MB
21	X					X				X				10	MB
22	X					X				X				10	MB
23			X				X			X				5,5	S
24	X					X				X				10	MB
25	X					X				X				10	MB
26	X					X				X				10	MB
27	X					X				X				10	MB
28	X					X				X				10	MB
29		X				X						X		5,5	S

3.5.4 Interpretação da grelha de avaliação

Na grelha de avaliação atrás apresentada, pode-se verificar que dezanove dos alunos tiveram de classificação Muito Bom, sendo que nove só obtiveram a classificação de Suficiente.

Concluí que a maioria das crianças consegue representar na folha, desenhando e pintando, as operações aritméticas de adição e de subtração, como se estivessem a usar Calculadores Multibásicos.

3.5.5 Apresentação dos resultados em gráfico

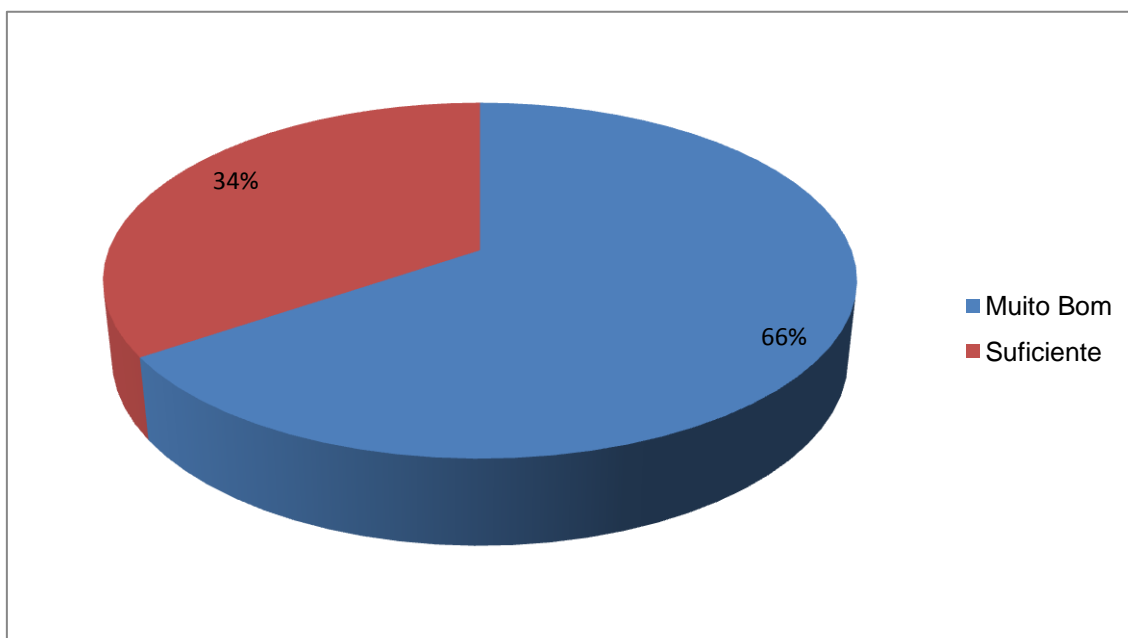


Figura 9 – Gráfico dos resultados

3.5.6 Análise do gráfico

Através do gráfico acima apresentado, pode-se concluir que 66% dos alunos, ou seja, dezanove alunos tiveram como classificação final Muito Bom, 34%, que corresponde a nove alunos, tiveram como classificação Suficiente.

A maioria dos alunos que teve a classificação de Suficiente foi penalizada, não por não saber realizar as operações mas por não as representar ou por não ter respeitado as cores das ordens, como se estivesse a usar o material Calculadores Multibásicos. Para que esta situação não se volte a repetir, realizaria atividades semelhantes, de modo a que os alunos 'ganhassem' prática e, quando voltasse a aplicar um dispositivo semelhante, não ocorresse a mesma situação.

Reflexão final

Para me tornar uma boa docente, capaz de ‘fornecer’ às crianças aquilo de que elas precisam para se desenvolverem em equilíbrio e serem capazes de lidar com pressões sociais, o meu Estágio Profissional foi essencial. Nele, fiz aprendizagens que, num futuro próximo, me possibilitarão aplicar as melhores estratégias pedagógicas. Lengrand (1970, citado por Severino, 2007) afirma

[,,] serem duas as responsabilidades maiores da educação: favorecer o estabelecimento de estruturas e métodos que ajudem o ser humano, ao longo da sua existência, a prosseguir a aprendizagem e a formação e equipar o indivíduo para que ele se torne, o mais possível, o agente e o instrumento do seu próprio desenvolvimento. (p. 41)

Também Machado (1999, citado por Severino 2007) refere que

[...] as experiências de prática pedagógica representam 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)

É na prática pedagógica que se ganha experiência, pois tudo é feito para proporcionar ao futuro docente o máximo de contacto com realidades existentes no ensino. No caso do meu Estágio, posso afirmar que o acompanhamento quer das Professoras Supervisoras de Prática Pedagógica, quer das educadoras e professoras titulares de Grupos da Educação Pré-Escolar e de turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi fundamental para a minha formação como futura educadora ou professora. Ao elaborar o presente Relatório de Estágio Profissional, fui obrigada a cruzar a experiência tida com a teoria, aconselhada durante os três anos da Licenciatura em Ensino Básico e durante os três semestres de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fortalecendo e dando sentido às componentes de formação teórica e prática.

Formosinho (2001, citado por Severino, 2007, pp.39-40) define prática pedagógica “como a componente curricular da formação cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”. Campos (2001, p.53) defende que “a prática pedagógica é a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente”. A finalidade da prática pedagógica é fornecer as bases para que os docentes formados sejam competentes no seu trabalho.

Alarcão (1996, p. 55) alerta-nos para que, à educação, “interessa fundamentalmente o pensar real, interessa criar atitudes que desenvolvam nos seres

humanos um pensamento efectivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas”. Assim, toda a prática deve ser pensada, depois reflectida, para, no final, ser modificada ou adaptada se necessário.

A prática pedagógica é o reflexo da forma como pensamos e agimos. Segundo Zeichner (1993)

[...] o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros [...] é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. (p. 17)

As sucessivas reuniões que tivemos ao longo do Estágio Profissional foram quase sempre de crítica construtiva, ajudando-nos a pensar o ato de ensinar. As aulas surpresa, que tanta ansiedade criam, acabaram por se revelar como uma prova à nossa capacidade de adaptação face a um desafio novo.

Todos os trabalhos académicos têm limitações. Por isso, é importante identificá-las para as podermos ultrapassar. Os fatores tempo e o difícil acesso à informação são os que considero que tenham sido os mais influenciadores no meu caso.

Em relação ao fator tempo, referirei que, ao longo do mestrado, dei prioridade aos conhecimentos teóricos fornecidos nas diferentes Unidades Curriculares, bem como à preparação de aulas programadas para o meu Estágio Profissional. Consequentemente, a elaboração do Relatório foi sendo adiada.

Em relação ao acesso à informação, aponto dois aspetos que acho relevantes para a elaboração de um Relatório e que, por diversas vezes, são limitadores para uma realização mais ‘completa’. O primeiro aspeto é referente aos horários das bibliotecas que, por vezes, são incompatíveis com os nossos de estudantes. O segundo aspecto prende-se com a ausência de alguns livros de pesquisa, nomeadamente devido a sermos vários alunos a fazer relatórios semelhantes, ao mesmo tempo, o que faz com que tenhamos que usar os mesmos suportes. Assim, temos que esperar muito tempo para a obtenção da informação.

Um outro aspeto limitativo, neste caso, do meu Estágio Profissional, foi o de, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, não ter tido um horário de Estágio que me permitisse ver explorar, respetivamente, a Área do Conhecimento do Mundo, a Área do Estudo do Meio, bem como a Área de Expressões

em ambos os ciclos de ensino. Trata-se de Áreas tão importantes como as relativas ao Português e à Matemática. Sobretudo, lamento que, ao longo do meu estágio, tenha observado tão poucas aulas de Conhecimento do Mundo/ Estudo do Meio ou de Expressões, dadas pelas professoras titulares, já que, embora ganhem muito com as aulas dadas pelas colegas de Estágio, é com aquelas professoras titulares, experientes e integradas no Grupo/turma, ou seja, conhecedoras das crianças que têm à frente, que mais aprendemos.

Alarcão e Tavares (1987, p. 7) defendem que “a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores” e que ela deve ser entendida “como um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada [...] formação contínua”.

Num futuro próximo, gostaria de tirar o Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, de forma a ganhar uma maior compreensão do fenómeno educativo e a contribuir para o meu desenvolvimento profissional. No entanto, não podemos descurar que a formação de um docente não é construída pela acumulação de graus académicos realizados, ou, tão só, por meio de conhecimentos ou técnicas adquiridas. Há, sim, que ter uma atitude de reflexividade crítica sobre as práticas, com vista à construção de uma identidade pessoal a nível profissional.

Sobretudo, há que entender que o mundo atual está em constante evolução e que daí provém a constante mudança. Este é um dos muitos motivos pelo qual todos os docentes se devem manter atualizados, de modo a estarem sempre ‘aptos’ para integrar a criança na sociedade, a preparar as crianças para a exigência que terão de enfrentar’ no futuro.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no Ensino Básico. In P., Abrantes & F., Araújo (coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: ASA.
- Agüera, I. (2008). *Brincar a Aprender na Primeira Infância – Actividades, Rimas e Brincadeiras para a Educação de Infância*. Lisboa: Papa-Letras.
- Aharoni, R. (2008). *Aritmética para Pais*. Lisboa: Gradiva.
- Alarcão, I (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Portugal: Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Teorema.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo – Concepções e Eficácia na Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almeida, S. R. B. (s.d.). *Os Jogos e a Brincadeira no Desenvolvimento da Aprendizagem*. Recuperado em 2012 fevereiro 10, de [http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/OS JOGOS E A BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM %20SOLANGE%20BARBOSA.pdf](http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/OS%20JOGOS%20E%20A%20BRINCADEIRA%20NO%20DESENVOLVIMENTO%20DA%20APRENDIZAGEM%20SOLANGE%20BARBOSA.pdf)
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Matemáticas com Recursos Lúdico-Manipulativos: Para Crianças dos 6 aos 12 Anos*. Porto: Porto Editora.
- Alves, F. C. (2001). *O Encontro com a Realidade Docente – Ser Professor Principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão

- (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora; pp. 89-119.
- Amorim, C. & Costa, V. (2011). *À Descoberta da Gramática – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Andrade, M. I. (1995). *Educação para a Saúde – Guia para Professores e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Antão, J. A. S. (1997). *Elogio da Leitura – Tipos e Técnicas de Leitura*. Porto: ASA.
- Antunes, C. (2003). *Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências* (12.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Antunes, C. (2005). *As Inteligências Múltiplas e os seus Estímulos*. Porto: ASA.
- Aranão, I. V. D. (1996). *A Matemática através de Brincadeiras e Jogos*. Campinas, Brasil: Papirus.
- Araújo, M. R. (1988). *A Estrada Fascinante*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Portugal: McGraw-Hill de Portugal.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Portugal: McGraw-Hill de Portugal.
- Arribas, T. A. (2004). *Educação Infantil – Desenvolvimento, Currículo e Organização escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Balancho, L. (2000). *A Avaliação dos Professores enquanto Alunos: O Uso da Experiência Pessoal como Agente de Mudança*. Recuperado em 2012 janeiro 18, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v18n3/v18n3a10.pdf>
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Baptista, M. I. M. (2006). *Educação Alimentar em Meio Escolar – Referencial para uma Oferta Alimentar Saudável*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartolomeis, F. (1976). *A Nova Escola Infantil: As Crianças dos 3 aos 6*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bartolomeis, F. (1999). *Avaliação e Orientação: Objectivo, Instrumentos, Métodos*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Bastos, B. (1999). A leitura e os livros para crianças e jovens. In *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta; pp. 281-301.
- Batista, C. R. (2012). *Memórias, Esquecimentos e Simulacros*. Recuperado em 2013 janeiro 15 de http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/dossie06/RevLitAut_art05.pdf
- Bettelheim, B. (2011). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boggino, N. (2009). *A Avaliação como Estratégia de Ensino. Avaliar Processos e Resultados*. Recuperado em 2012 fevereiro 15, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d7.pdf>
- Borges, C. J. (1987). *Educação Física para o Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (orgs.). (2001). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Brasil: Editora Vozes.
- Botelho, A. T. C. P. S. (2009). *As Tecnologias de Informação na Formação Inicial de Professores em Portugal: Uma Prática Educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. Tese de Doutoramento inédita. Universidade de Málaga.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Braga, F., Vilas-Boas, F. M., Alves, M. E. M., Vieira de Freitas, M. J. & Leite, C. (2004). *Planificação: Novos Papéis, novos Modelos*. Porto: ASA.
- Brickman, N. A. & Lyin, S. T. (1991). *Aprendizagem Activa – Ideias para o Apoio às Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brown, S., Race, P. & Smith, B. (2000). *Guia da Avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno - Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Cachapuz, A., Praia, J, e Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: ME.

- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caldeira, M. F. (2009a). *A Importância dos Materiais para uma Aprendizagem Significativa da Matemática*. Dissertação de Doutoramento Inédita. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Caldeira, M. F. (2009b). *Aprender a Matemática de uma Forma Lúdica*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Campos, A. (2012). *1.º ano: Uma Nova Etapa*. Recuperado em 2013 março 20, de <http://www.educare.pt/educare/Opinioa.Artigo.aspx?contentid=C30C4034D355C7CDE0400A0AB80001B8&opsel=2&channelid=0>
- Campos, B. P. (org.) (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, J. M., Pereira, A. I. F. & Pascoal, P. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, A., D., R., P. (2009). *Para Pais e Professores Ajudarem as Crianças a Ler. In Cartilha Maternal*. Associação João de Jardins Escolas João de Deus.
- Castro, J. P. & Rodrigo, M. (2008). *Sentido do Número e Organização de Dados. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Catita, R. M. (2007). *Estratégias Metodológicas para o Ensino do Meio Físico e Social*. Lisboa: Areal Editores.
- Cerquetti-Aberkane, F. & Berdonneau, C. (1997). *O Ensino da Matemática na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chateau, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Condemarin, M. & Chadwick, M. (1987). *A Escrita Criativa e Formal*. Porto Alegre: Artmed.
- Cordeiro, M. (2010). *O Livro da Criança – Do 1 aos 5 Anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Costa, M.J. (1992). *Um Continente Poético Esquecido – As Rimas Infantis*. Porto: Porto Editora.

- Coura, A. S. (2005). *Princípios Fundamentais da Educação em Rousseau*. Recuperado em 2012 novembro 24, de http://www.unicamp.br/~jmarques/gip/AnaisColoquio2005/cd-pag-texto-03.htm#_top
- Cuenca, F. & Rodão, F. (1984). *Como Desenvolver a Psicomotricidade na Criança*. Porto: Porto Editora.
- Curto, P. M. (1998). *A Escola e a Indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Cury, A. (2005). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como Formar Jovens Felizes e Inteligentes*. Portugal: Editora Pergaminho.
- Damas, E. Oliveira, V. Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática: Guia Prático para Professores e Educadores*. Porto: Areal.
- Deus, M. L. (1997). *Guia prático da Cartilha Maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.
- Diniz, M. A. S. (2001). *As Fadas não Foram à Escola* (3.^a ed.). Lisboa: ASA.
- Dohme, V. (2007). *O Valor Educacional dos Jogos: Jogos e Dicas para Empresas e Instituições de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Presença.
- Estrela, A. (1990). *Teorias e Práticas de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.^a ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandez, C. H. I. P. M. (2001). *Manual para Escolas- A Escola promovendo hábitos alimentares saudáveis*. Recuperado em 2012 novembro 28 de <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/horta.pdf>
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, I.C.G. (2006/2007). *O Plano de Emergência: A sua Importância*. Recuperado em 2013 janeiro 15 de <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/759/1/monografia.pdf>

- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Afrontamento.
- Fisher J. (2004). A relação entre o Planeamento e a Avaliação. In AA.VV. *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores; pp. 21-40;
- Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (ed.) (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Fonseca, E. & Guimarães, M. (1992). *Os sentidos – Os Caminhos da Percepção*. Amadora: Ediclube.
- Fontes, V., Botelho, M. L. & Sacramento, M. (s. d.). *A Criança e o Livro*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (org.) (1996). *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Fourez, G., Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Franco, J. A. (1999). *A Poesia como Estratégia*. Porto: Campo das Letras.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A. & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de Competências em Ciências: Sugestões para Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Porto: EASA.
- Garcia, M., F., Rabelo, D., F., Silva, D. & Amaral, S., F. (2011). *Novas Competências Docentes Frente às Tecnologias Digitais Interativas*. Recuperado em 2013 fevereiro 20, de <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v14n1/07.pdf>
- Gomes, J. A. (2000). *Da Nascente à Voz. Contributos para uma Pedagogia da Leitura*. Lisboa: Caminho.
- Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores. Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Jean, G. (1999). *A Leitura em Voz Alta*. Bobadela: Instituto Piaget.
- Jensen, E. (2002). *O Cérebro, a Bioquímica e as Aprendizagens. Um Guia para Pais e Educadores*. Lisboa: ASA.
- Jesus, S. N. (1996). *Influência do Professor sobre os Alunos*. Porto: ASA.
- Jesus, S. N. (1999). *Como Prevenir e Resolver o Stress dos Professores e a Indisciplina dos Alunos?* Porto: ASA.
- Koudela, I. D. (s.d.). *A Ida ao Teatro*. Recuperado em 2012, fevereiro 5, de <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>
- Lafortune, L. & Saint-Pierre, L. (1996). *A Afectividade e a Metacognição na Sala de Aula*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2008). *Sociologia Geral*. São Paul: Editora Atlas.
- Leal, S. M. (2009). *Um-dó-li-tá. A Linguagem das Brincadeiras e as Brincadeiras com a Linguagem*. Recuperado em 2012 abril 16, de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/602/1/Um-D%C3%B3-Li-t%C3%A1....pdf>
- Leão, M., Filipe, H. (2005). *70+7 Propostas de Escrita Lúdica*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Novos Contextos, novas Práticas*. Porto: ASA.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: Edições Asa.
- Lopes, O. (1972). Crítica e Interpretação Literária. In *Modo de Ler. Crítica e Interpretação Literária*. Porto: Inova; pp. 74-112.
- Lucas, C. (2008). *A Inspeção e a Educação de Infância*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária: um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa & A. Cardoso. (Eds.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa; pp. 55-72.

- Magalhães, V. F. (2009). *Sobressalto e Espanto. Narrativas Literárias sobre e para a Infância no Neo-Realismo Português*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Maluf, A. C. M. (2008). *Atividades Lúdicas para a Educação Infantil – Conceitos, Orientações e Práticas*. Rio de Janeiro: Editoras Vozes.
- Martins, I. P. et al. (2009). *Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marujo, H. A., Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (1998). *A Família e o Sucesso Escolar – Guia para Pais e outros Educadores*. Lisboa: Presença.
- Marujo, H. A., Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (1999). *Educar para o Optimismo*. Lisboa: Presença.
- Matos, J. M. & Serrazina, M., L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meirieu, P. (1995). *Os Trabalhos de Casa*. Lisboa: Presença.
- Mendes, M. F. & Delgado, C. C. (2008). *Geometria – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de infância – Traço de união entre a Teoria e a Prática*. Porto: ASA.
- Ministério da Educação (1989). *A Relação Pedagógica – Reforma Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Reforma Educativa.
- Ministério da Educação (1992). *Avaliar é Aprender – O novo Sistema de Avaliação*. In *Cadernos de Avaliação 5*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional; pp. 7-15
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Recuperado em 2012, maio 3, de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=50>

- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Recuperado em 2012, maio 3, de <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11>
- Moraes, S. L. (s.d.). *A Importância do Teatro na Formação da Criança*. Recuperado em 2012 janeiro 20, de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629_639.pdf
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, P. (2004). *Ser Professor: Competências Básicas...3*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Presença.
- Pacheco, J. A. B. (1995). *Formação de Professores – Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e de Psicologia, Universidade do Minho.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Presença.
- 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, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, J. e Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no Contexto Educativo*. Portugal: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Pereira, L.. T. K. (s.d.). *O Desenho Infantil e a Construção da Significação: Um Estudo de Caso*. Recuperado em 2013 março 6, de <http://portal.unesco.org/culture/en/files/29712/11376608891lais-krucken-pereira.pdf/lais-krucken-pereira.pdf>
- Pérez, M. & López (2001). *Desenhos Curriculares de Aula – Um Modelo de Planificação como Aprendizagem-Ensino*. Argentina: Novedades Educativas.
- Pérez, M. R. (s. d.a). *Desenho Curricular de Aula como Modelo de Aprendizagem de Ensino*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pérez, M. R. (s. d.b). *Estratégias de Aprendizagem na Aula - Desenho e Avaliação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens: Entre duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História – Questões de Didáctica Aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rabinovich, S. B. (2007). *O Espaço do Movimento na Educação Infantil: Formação e Experiência Profissional*. Brasil: Phorte.
- Ramos (s.d.). *Rotina na Educação Infantil: Saberes Docentes*. Recuperado em 2012 julho 16, de http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:VmCNqgvo4nYJ:scholar.google.com/+rotina+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+saberes+docente+Janaina+Silmara+Silva+Ramosehl=pt-PTeas_sdt=0eas_vis=1
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palma e meio: Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.
- Rangel, M. (1979). *Supervisão Pedagógica: Um Modelo*. Lisboa: Editora 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 de Educação.
- Reis, C. e Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A Relação entre Pais e Professores: Uma Construção de Proximidade para uma Escola de Sucesso*. Tese de doutoramento inédita. Universidade de Málaga, Departamento de Investigação e Intervenção Psicopedagógica.

- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação*. Recuperado em 2013 fevereiro 3 de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo. Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Rooyackers, P.(2003). *100 Jogos de Linguagem*. Porto: ASA.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um Novo Olhar sobre o Método de Leitura João de Deus. Apresentação de um Suporte Interativo de Leitura*. Tese de doutoramento inédita. Universidade de Málaga, Departamento de Didáctica da Língua e da Literatura.
- Sagan, C. (1996). *Pálido Ponto Azul – Uma Visão do Futuro da Humanidade no Espaço*. Lisboa: Companhia das Letras.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. & Matos, J. M. (1988). *O Geoplano na Sala de Aula*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Silva, M. R. (1968). *Mestres, Alunos e Disciplina*. Porto: Civilização.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2002). Formar Leitores: A Inversão do Círculo. In *Leitura Literatura infantil Ilustração – Investigação e Prática Docente*. Braga: Centro de Estudos da criança, Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro – A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, M. E. (1999). A Biblioteca Escolar e a conquista de leitores. *Malasartes* n.º 1, 22-24.
- Sousa, M., L., F. (1998) *A Língua Mãe e outras formas de expressão: Uma actividade de escrita criativa* in Ministério da Educação. (1998). *Dossier Branco. Inovação*, Vol11, nº3. Lisboa: Ministério de Educação. Instituto de Inovação Educacional. pp. 33-44
- Souza, G., A., D., B. (2007). *Contributo para o Estudo da Formação Inicial do Professor-Um estudo comparativo em torno da inovação curricular*. Dissertação de Doutoramento Inédita. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Spodeck, B. & Saracho, O.N. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever – Uma Proposta Construtivista*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Traça, M. E. (1992). *O Fio da Memória – Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Unicef (s.d.). *Let's Learn to Prevent Disasters! Fun ways for kids to join in Risk education*. Recuperado em 2013 março 15, de http://www.unisdr.org/files/2114_VL108012.pdf
- Veloso, R. (2009). “Curtir” Literatura Infantil no Jardim de Infância. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (org.). *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração – Investigação e Prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Veloso, R. M. & Riscado, L. (2002). Literatura Infantil, Brinquedo e Segredo. *Malasartes* n.º 10 (pp. 26-29).
- Vestena, R., F. & Pretto, V. (2012). *O Teatro no Ensino de Ciências: Uma Alternativa Metodológica na Formação Docente para os anos iniciais*. Recuperado em 2013 março 15, de <http://sites.unifra.br/Portals/35/2012/01.pdf>
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Lisboa: ASA.
- Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Presença.
- William, A. & Reginald, O. (1968). *Mestres, Alunos e Disciplina*. Porto: Civilização.
- Zabalza, M. A. (1998a). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: ASA.

Zabalza, M. A. (1998b). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Legislação:

Circular n.º 4/2011

Despacho Normativo n.º 1/2005

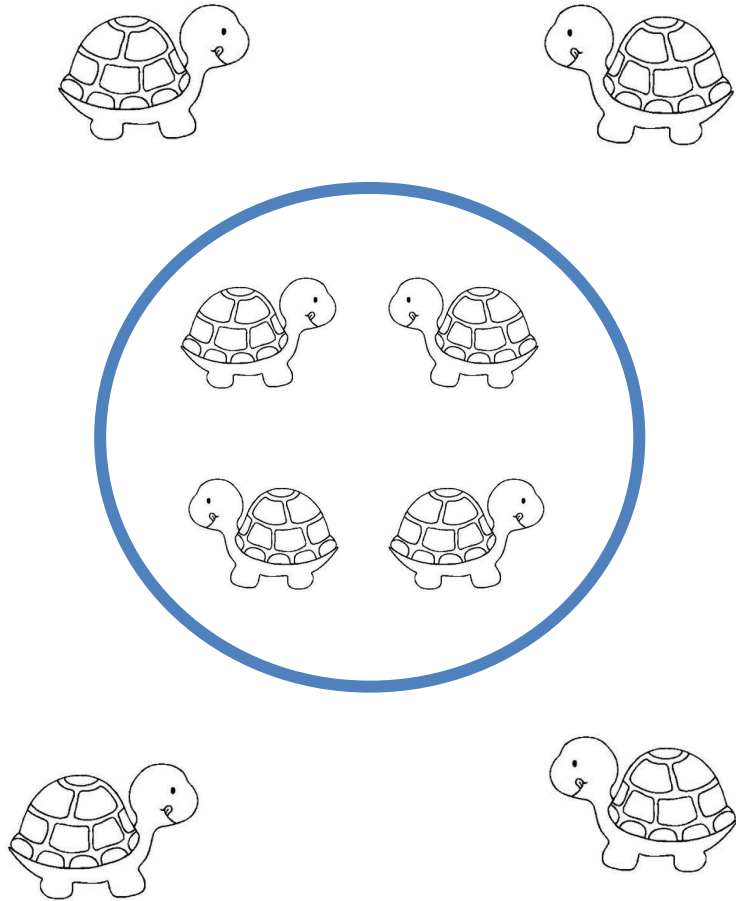
Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Anexos

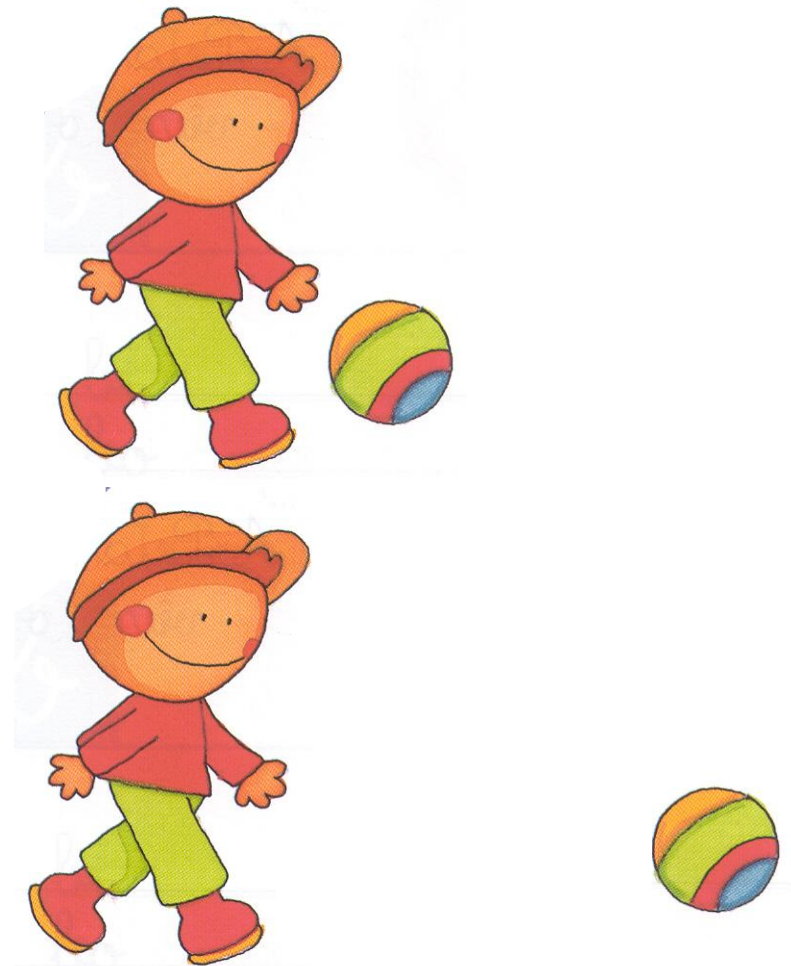
Anexo 1

**Dispositivo de Avaliação da Área de Expressão e Comunicação,
Domínio da Matemática**

1. Pinta de verde as tartarugas que estão dentro do lago.



2. Circunda de encarnado o menino que está mais longe da bola.



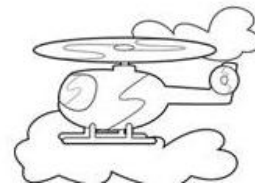
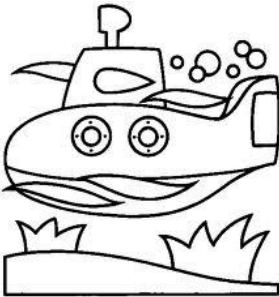
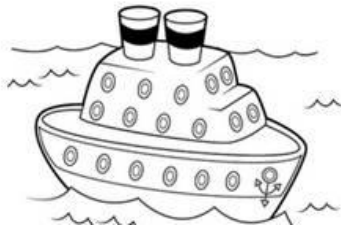
Anexo 2

Dispositivo de Avaliação da Área de Conhecimento do Mundo

Nome: _____ Data: _____

Meios de Transporte

1. Faz um círculo de cor verde nos meios de transportes aéreos, um círculo de cor azul nos meios de transportes terrestres e um círculo de cor encarnada nos meios de transportes marítimos.



2. Escreve, no quadro correspondente, o nome dos transportes acima representados.

Aéreos

Marítimos

Terrestres

Anexo 3

Dispositivo de Avaliação da Área de Português

Nome: _____ Data: _____

Tipos de frase

1. Completa as seguintes frases.

a) As frases que terminam num ponto _____ [.] são frases do tipo _____.

b) As frases que terminam num ponto _____ [?] são frases do tipo _____.

2. Assinala com uma cruz (x) a forma de cada uma das seguintes frases.

Frase	Tipo	
	Declarativo	Interrogativo
Era uma vez um pássaro azul.		
E se eu não conseguir voar?		
O passarinho olhou para baixo.		
Achas que vou conseguir?		
O passarinho saiu do ninho.		

Anexo 4

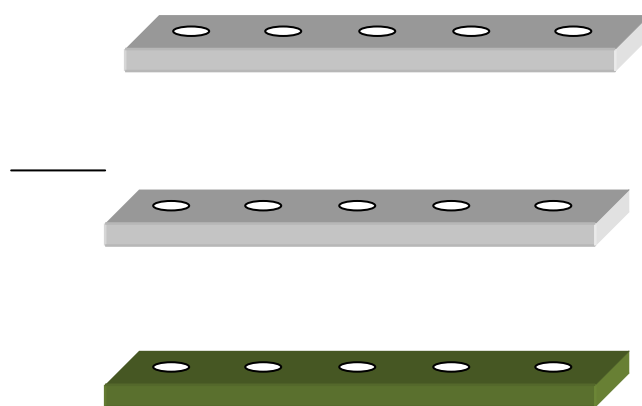
Dispositivo de Avaliação da Área de Matemática

Nome: _____ Data: _____

Calculadores Multibásicos - Subtração e adição

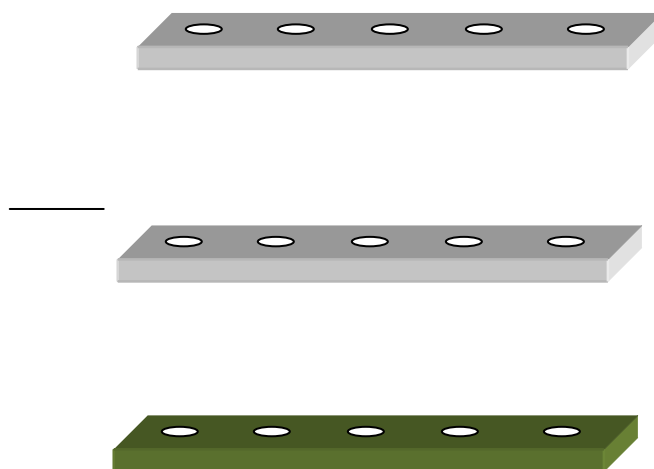
1. Efetua os seguintes cálculos, desenhando e pintando as peças nas respetivas placas.

1a) Numa floresta estavam trinta e quatro de beija-flores. Passadas algumas horas, voaram uma dúzia de beija-flores. Quantos beija-flores ficaram na floresta?



R: _____

1b) Numa manhã, o beija-flor recolhe o néctar de três centenas de flores; à tarde, recolhe o néctar de um quarteirão de flores. Num só dia, de quantas flores, o beija-flor recolheu o néctar?



R: _____