

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

Rita Sofia Silva Vinagre

Lisboa, abril 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

Rita Sofia Silva Vinagre

Relatório para a obtenção de 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, abril de 2013

(Parecer do orientador)

Agradecimentos

Este espaço é dedicado àqueles que deram a sua contribuição para que este Relatório de Estágio Profissional fosse realizado.

Em primeiro lugar, agradeço à Escola Superior de Educação João de Deus, pelo apoio técnico que me forneceu.

Um especial agradecimento à Professora Doutora Violante Magalhães, pela forma como orientou o meu trabalho.

Gostaria ainda de agradecer às educadoras e às crianças que acompanhei durante o Estágio Profissional, pelas informações fornecidas e pela disponibilidade.

Deixo também uma palavra de agradecimento aos meus pais e irmã pelo apoio e carinho que me deram ao longo do curso e da elaboração do Relatório deste Estágio Profissional.

Índice Geral

Índice de Quadros	xiii
Índice de Figuras	xiv
INTRODUÇÃO	1
1. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional.....	3
2. Identificação do período, do local e do grupo de estágio	4
3. Pertinência do Estágio Profissional e da elaboração do Relatório	5
4. Metodologia utilizada.....	6
5. Cronograma.....	8
PARTE I - RELATOS DIÁRIOS	13
1. 1.º Momento de Estágio (grupo de 5 anos)	15
1.1 Caracterização do grupo.....	15
1.2 Caracterização do espaço	16
1.3 Horário	17
1.4 Rotinas.....	18
1.5 Relatos Diários	21
2. 2.º Momento de Estágio (Grupo de 3 anos)	39
2.1 Caracterização do grupo.....	40
2.2 Caracterização do espaço	40
2.3 Horário	41
2.4 Rotinas.....	41
2.5 Relatos Diários	42
3. 3.º Momento de Estágio (grupo de 4 anos)	56
3.1 Caracterização do grupo.....	56
3.2 Caracterização do espaço	56
3.3 Horário	57
3.4 Rotinas.....	58

3.5	Relatos Diários	58
4.	4.º Momento de Estágio (4.º ano de escolaridade)	74
4.1.	Caracterização da turma	74
4.2.	Caracterização do espaço	74
4.3.	Horário	75
4.4.	Rotinas.....	75
4.5.	Relatos Diários	76
5.	5.º Momento de Estágio (2.º ano de escolaridade)	90
5.1.	Caracterização da turma	90
5.2.	Caracterização do espaço	91
5.3.	Horário	91
5.4.	Rotinas.....	92
5.5.	Relatos diários.....	92
6.	6.º Momento de Estágio (3.º ano de escolaridade)	114
6.1.	Caracterização da turma	114
6.2.	Caracterização do espaço	115
6.3.	Horário	116
6.4.	Rotinas.....	116
6.5.	Relatos diários.....	116
7.	7.º Momento de Estágio (1.º ano de escolaridade)	136
7.1.	Caracterização da turma	136
7.2.	Caracterização do espaço	136
7.3.	Horário	137
7.4.	Rotinas.....	138
7.5.	Relatos diários.....	138
	PARTE II - PLANIFICAÇÕES	157
1.	Fundamentação Teórica	159
2.	Planificações	162

2.1.	Planificação da Área de Conhecimento do Mundo	163
2.2.	Planificação da Área de Expressão e Comunicação.....	167
2.3.	Planificação da Área Curricular de Português	171
2.4.	Planificação da Área Curricular de Matemática.....	175
PARTE III – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO		179
1.	Fundamentação Teórica	181
2.	Dispositivos de Avaliação.....	185
2.1.	Avaliação da atividade de Conhecimento do Mundo.....	185
2.1.1	Contextualização	185
2.1.2.	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	185
2.1.3.	Grelha de avaliação de atividade na Área de Conhecimento do Mundo	186
2.1.4.	Descrição da grelha	188
2.1.5.	Apresentação dos resultados em gráfico circular	188
2.1.6.	Análise do gráfico	189
2.2.	Avaliação da atividade na Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).....	189
2.2.1.	Contextualização	189
2.2.2.	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	189
2.2.3.	Grelha de avaliação de atividade na Área de expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)	191
2.2.4.	Descrição da grelha	193
2.2.5.	Apresentação dos resultados em gráfico circular	194
2.2.6.	Análise do gráfico	194
2.3.	Avaliação da atividade na Área Curricular de Matemática.....	195
2.3.1.	Contextualização	195
2.3.2.	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	195
2.3.3.	Grelha de avaliação de atividade na Área Curricular de Matemática	199
2.3.4.	Descrição da grelha	200
2.3.5.	Apresentação dos resultados em gráfico circular	201

2.3.6.	Análise do gráfico	201
2.4.	Avaliação da atividade na Área Curricular de Português.....	202
2.4.1.	Contextualização	202
2.4.2.	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	202
2.4.3.	Grelha de avaliação de atividade na Área Curricular de Matemática	205
2.4.4.	Descrição da grelha	206
2.4.5.	Apresentação dos resultados em gráfico circular	207
2.4.6.	Análise do gráfico	207
REFLEXÃO FINAL		209
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		215
ANEXOS.....		225
Anexo 1 - Ficha formativa na Área de Conhecimento do Mundo		227
Anexo 2 - Ficha formativa na Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).....		231
Anexo 3 - Ficha formativa na Área de Matemática		235
Anexo 4 - Ficha formativa na Área de Português		239

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma	9
Quadro 2 - Planificação da Área de Conhecimento do Mundo.....	163
Quadro 3 - Planificação da Área de Expressão e Comunicação	167
Quadro 4 - Planificação da Área Curricular de Português	171
Quadro 5 - Planificação da Área Curricular de Matemática	175
Quadro 6 – Escala de Likert.....	184
Quadro 7 - Cotações atribuídas aos critérios da atividade da Área de Conhecimento do Mundo	186
Quadro 8 - Grelha de avaliação de atividade na Área de Conhecimento do Mundo	187
Quadro 9 - Escala de avaliação utilizada.....	188
Quadro 10 - Cotações atribuídas aos critérios da atividade na Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)	191
Quadro 11 - Grelha de avaliação de atividade na Área de Expressão e Comunicação	192
Quadro 12 - Escala de avaliação utilizada.....	193
Quadro 13 - Cotações atribuídas aos critérios da atividade da Área Curricular de Matemática	198
Quadro 14 - Grelha de avaliação de atividade na Área Curricular de Matemática	199
Quadro 15 - Escala de avaliação utilizada.....	201
Quadro 16 - Cotações atribuídas aos critérios da atividade na Área Curricular de Português..	204
Quadro 17 - Grelha de avaliação de atividade na Área Curricular de Matemática	205
Quadro 18 - Escala de avaliação utilizada.....	206

Índice de Figuras

Figura 1 - Sala do grupo de crianças de 5 anos (grupo B)	17
Figura 2 - Horário do grupo de crianças de 5 anos (grupo B).....	18
Figura 3 - Roda de acolhimento	19
Figura 4 - Calculadores Múltibásicos.....	22
Figura 5 - Cuisenaire	30
Figura 6 - Sala do grupo de crianças de 3 anos (grupo B)	40
Figura 7 - Horário do grupo de crianças de 5 anos (grupo B).....	41
Figura 8 - Blocos Lógicos	45
Figura 9 - Palhinhas	51
Figura 10 - 1.º Dom de Fröbel.....	55
Figura 11 - Sala do grupo de crianças de 4 anos (grupo B)	57
Figura 12 - Horário do grupo de crianças de 4 anos (grupo B).....	57
Figura 13 - 4.º Dom de Fröbel.....	69
Figura 14 - Sala da turma do 4.º ano (turma B).....	75
Figura 15 - Horário da turma do 4.º ano (turma B).....	75
Figura 16 - Roda de acolhimento	76
Figura 17 - Sala da turma do 2.º ano (turma B).....	91
Figura 18 - Horário da turma do 2.º ano (turma B).....	91
Figura 19 - 5.º Dom de Fröbel.....	98
Figura 20 – Tangram.....	113
Figura 21 - Sala da turma do 3.º ano (turma B).....	115
Figura 22- Horário da turma do 3.º ano (turma B).....	116
Figura 23 - Sala da turma do 1.º ano (turma B).....	137
Figura 24 - Horário da turma do 3.º ano (turma B).....	137
Figura 25 - Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade na Área de Conhecimento do Mundo.....	188

Figura 26 - Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade na Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).....	194
Figura 27 - Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade na Área Curricular de Matemática.....	201
Figura 28 - Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade na Área Curricular de Matemática.....	207

INTRODUÇÃO

1. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

A realização do presente Relatório surgiu no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional I, II e III, referentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º Ciclo de Estudos – Modelo de Bolonha), da Escola Superior de Educação João de Deus.

Na sua estrutura, este Relatório de Estágio Profissional está dividido em três partes, para além da Introdução, da Reflexão Final e das Referências Bibliográficas.

Nesta Introdução, após descrição do período, do local e do grupo de Estágio, referir-me-ei à importância do Estágio Profissional e do respetivo Relatório e à metodologia utilizada; por fim, apresento um cronograma.

A Parte I inclui os relatos que presenciei diariamente nos estágios, junto de diversos Grupos/ Turmas de duas escolas privadas. Assim, em cada capítulo estará presente a caracterização do Grupo/Turma, do espaço de sala de aula, os seus horários e rotinas, seguidos dos relatos diários. Paralelamente a esses relatos emergem as inferências, onde exponho conceitos, devidamente fundamentados, e faço sobressair práticas que observei e que considerei importantes.

A Parte II diz respeito às planificações de algumas aulas dadas por mim ao longo do estágio. Após fundamentar a importância de planificar, apresento, no que se refere à Educação Pré-Escolar, uma planificação da Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e outra da Área de Conhecimento do Mundo; no que respeita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, as planificações respeitam ao Português e à Matemática.

Na Parte III, exponho e justifico alguns dispositivos de avaliação, elaborados por mim ao longo do estágio. Antes de o fazer, faço uma reflexão sobre a avaliação. Os dispositivos apresentados são referentes a diversas Áreas curriculares, designadamente: no Pré-Escolar, à de Conhecimento do Mundo e à de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Matemática e a Português.

Por fim, na Reflexão Final, faço um pequeno comentário crítico sobre o meu Relatório, enunciando algumas limitações e sugestões.

2. Identificação do período, do local e do grupo de estágio

No 1.º semestre, no período de 27 de setembro de 2011 a 10 de fevereiro de 2012, o meu estágio foi referente aos três níveis de ensino da Educação Pré-Escolar (crianças de 3, 4 e 5 anos) e ocorreu numa escola privada, situada na zona de Sintra. Cronologicamente, estive em salas de grupos de 5, de 3 e de 4 anos. No 2.º semestre, no período de 5 de março a 22 de junho de 2012, o estágio foi referente a dois níveis de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e realizou-se numa escola privada de Lisboa, nas salas de um 4.º e de um 2.º ano de escolaridade, respetivamente. No 3.º semestre, entre 25 de setembro de 2012 e 25 de janeiro de 2013, o estágio foi realizado na mesma instituição escolar, numa turma de 3.º ano e, depois, noutra de 1.º ano. O Estágio Profissional I, II e III decorria todas as semanas, durante as manhãs de segunda-feira, terça-feira e sexta-feira, das 9h às 13h, ou seja, com uma carga horária de 12h semanais.

A escola privada de Ensino Pré-Escolar onde estagiei tem as valências de berçário, creche e pré-escolar. Situa-se, como referido, no concelho de Sintra, junto a uma zona industrial e comercial da região, numa freguesia que foi a que mais evoluiu e cresceu nos últimos dez anos. O edifício é rodeado de árvores e o lugar não é muito movimentado. É composto, além das salas de aula e das casas de banho, por um ginásio que serve também de espaço para acolhimento e um refeitório. As crianças que frequentam esta escola são, na sua maioria, filhos de trabalhadores de uma grande empresa industrial da zona.

Quanto à escola privada do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde estagiei, tem, para além deste ciclo de ensino, valência de Pré-Escolar. Como acima dito, situa-se numa zona de Lisboa, numa rua movimentada, com bastante acessibilidade de transporte e perto de um jardim. Este edifício é composto por várias salas de aula, casas de banho, um salão que serve de sala de um grupo de crianças e espaço para acolhimento, uma biblioteca, uma sala de informática, um refeitório e um ginásio.

No 1.º semestre, o grupo de estágio do qual fiz parte era composto por mim e por três colegas da minha turma (I., F. e C.) de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No 2.º semestre, o grupo de estágio era composto apenas por duas pessoas: eu própria e outra colega (F.).

Considero que estar integrado num grupo de estágio é muito importante, visto que é essencial para o nosso futuro saber trabalhar em equipa com diversos tipos de pessoas. Sem dúvida que “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” (Flores e Simão, 2009, p. 31) e foi isso que senti que acontecia.

3. Pertinência do Estágio Profissional e da elaboração do Relatório

De vital importância, o estágio profissional prepara o licenciado para a carreira docente. Pessoalmente, encaro o estágio como uma importante fonte de desenvolvimento. Ele constitui o período de transição entre a teoria e a prática. À medida que o estudante tem contacto com as tarefas que o estágio lhe proporciona, começa então a assimilar tudo aquilo que aprendeu. Assim, Zeichener (citado por Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, p. 92) defende que “o estágio deverá colocá-lo no limiar do tal processo contínuo e sempre mais alargado, devendo promover no professor a vontade de investir na sua autoformação”.

Pedagogicamente, o que aprendemos é muito mais eficaz quando é adquirido através da experiência. Ao longo do estágio, identificamos aquilo que precisamos de aprender para nos aperfeiçoarmos, identificamos deficiências e falhas. É o momento mais apropriado para retirar benefícios dos erros, como referem Amaral, Moreira e Ribeiro (1996):

A observação das aulas, das próprias aulas do formando ou das aulas dos colegas e/ou dos outros professores [...], surge naturalmente no estudo, uma vez que a prática de ensino em situação de sala de aula constitui o ponto de partida o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor [...] através da compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula. (pp. 109-110)

Por outro lado, também é possível tomarmos consciência da qualidade do ensino que temos, conforme as dificuldades que enfrentamos. É essencial adquirir conhecimentos pedagógicos capazes, para que possamos lecionar em diferentes meios sociais. O Estágio apresenta-nos a realidade de lecionar, avalia a nossa Área de

conhecimento, enriquece a formação profissional e contribui para a compreensão e inclusão no mundo do trabalho.

Quanto ao Relatório de Estágio Profissional, ele é de extrema importância no que diz respeito à reflexão sobre as práticas observadas. A elaboração deste Relatório exigiu a realização de relatos diários referentes às práticas observadas, bem como a sua fundamentação teórica. Esta fundamentação obrigou-me a rever matérias estudadas ao longo dos três anos de licenciatura, bem como a um trabalho de pesquisa e investigação quando necessário.

Tais revisões de matérias teóricas e investigação proporcionam momentos de aprendizagem. Como defendem Flores e Simão (2009, p. 33), “a formação de professores é um ponto de partida no processo de aprendizagem sobre o ensino que se desenvolve ao longo da carreira e não deve ser vista como um fim em si mesmo”.

Posso concluir que a elaboração do Relatório de Estágio me possibilitou a articulação entre a teoria e a prática e, conseqüentemente, uma construção de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem – o que, sem dúvida, constituirá uma mais valia para uma boa transmissão de conhecimentos às crianças, futuramente.

4. Metodologia utilizada

A realização do presente Relatório de Estágio Profissional tem como base uma investigação qualitativa. A metodologia utilizada para a recolha de dados foi a observação e a análise documental.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa comporta cinco características; estas definem o que é uma investigação qualitativa. A primeira característica a referir é a de que “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). Acresce que “a investigação qualitativa é descritiva” (p. 48) e que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49). A quarta característica é a que respeita ao facto de “os investigadores qualitativos tende[re]m a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50). Por último, falta referir que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50).

A observação que farei neste Relatório é referente apenas àquilo que é observado nos estágios em determinado momento. Este é um método definido como “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (Afonso, 2005, p. 91). Os dados presentes nos relatos diários foram recolhidos através da técnica de observação. Segundo Quivy e Champenhoudt (1992, p. 157), “a observação engloba o conjunto das operações através dos quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste de factos e confrontado com dados observáveis”.

Após as observações serem realizadas, deverão ser descritas e narradas. Assim, como Bogdan e Biklen (1994, p. 150) referem, tais descrições são definidas como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha”. As observações que estão presentes neste trabalho eram realizadas nos dias de estágio. Posteriormente, foram reformuladas e transformadas em narrativas, constituindo assim os relatos diários.

Quivy e Champenhoudt (1992) distinguem dois tipos de observação, a observação direta e indireta. Durante a observação no período de contacto com a realidade educativa utilizei a observação direta, pois, tal como estes autores defendem, a observação direta é “um método baseado na observação visual” (p. 196), tal como a que foi utilizada por mim. Assim, “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social, que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p. 197). No entanto, como frisado por estes dois autores, é ainda importante realçar o facto de que a observação direta implica recolha de informações realizadas pelo investigador apelando ao seu sentido de observação; os indivíduos que estão a ser observados não intervêm nas observações e no tipo de informações desejadas (p. 165).

No que respeita à recolha de dados, utilizei a análise documental. As informações recolhidas através da análise documental não podem ser alteradas para que o trabalho seja fidedigno. Segundo Afonso (2005), a análise documental é uma pesquisa arquivística que “consiste na utilização existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo que obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (p. 88). Sendo assim, prossegue este autor, o investigador não necessita

de “recolher a informação original. Limita-se a consultar a informação que foi anteriormente organizada com finalidades específicas, em geral, diferentes objectivos da pesquisa” (p. 88).

Para a elaboração deste relatório consultei diversos documentos cedidos pelas responsáveis das turmas, como por exemplo, os horários, o Projeto Curricular de Turma (P.C.T.) e o Projeto Educativo. Esta consulta serviu de base para elaborar a caracterização das turmas, da escola, dos espaços e as rotinas.

Por último, refira-se que, conforme estabelecido na Escola Superior de Educação João de Deus, procurei seguir as normas APA; em caso de omissão ou dúvida, guiei-me pelo volume de Azevedo (2002).

5. Cronograma

Seguidamente, apresento um cronograma, onde constam as datas das aulas observadas (leccionadas pelas educadoras e professoras Cooperantes e pelos meus colegas de Estágio Profissional) e das minhas aulas programadas e aulas surpresa. Encontra-se também indicação dos dias usados para a pesquisa bibliográfica, estudo e elaboração do Relatório. Por fim, refiro as datas em que tive acompanhamento com a minha orientadora do Relatório de Estágio Profissional.

Meses (2.º semestre)	março				abril				maio				junho				julho			
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Observação de aulas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
Aulas programadas			■			■			■		■				■					
Aulas surpresa								■												
Pesquisa bibliográfica	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Elaboração do relatório de estágio	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Reuniões tidas com a orientadora		■			■	■				■					■					

PARTE I - RELATOS DIÁRIOS

Nesta Parte I, irei abordar a descrição das práticas pedagógicas observadas nas diversas salas de aula, assim como as estratégias aplicadas nas aulas que planejei e coloquei em prática.

Os Relatos Diários são apresentados divididos por 7 capítulos correspondentes aos sucessivos momentos de estágio vivenciados: o 1.º momento, junto de um grupo de crianças de 5 anos; o 2.º num grupo de 3 anos; o 3.º num de 4 anos; o 4.º numa turma do 4.º ano do Ensino Básico; o 5.º numa turma de 2.º ano; o 6.º noutra de 3.º ano e, por último, o 7.º momento numa turma de 1.º ano.

Em cada capítulo, haverá secções relacionadas com a caracterização da turma e do espaço, o horário semanal da turma e a descrição das rotinas. Após estas descrições, serão apresentados os relatos diários relativos às práticas observadas durante o período de estágio, nomeadamente nas aulas lecionadas por educadoras e professoras Cooperantes, por mim própria, por colegas de Estágio Profissional. As observações feitas sobre as descrições serão sustentadas cientificamente, e apresentarei, sempre que possível, as respetivas inferências. A ilustrar este relato, encontrar-se-ão fotografias ou esquemas das atividades realizadas.

1. 1.º Momento de Estágio (grupo de 5 anos)

Este período de estágio foi efetuado entre 27 de setembro de 2011 a 7 de novembro de 2011 e decorreu numa sala de um grupo de 5 anos (Grupo B).

1.1 Caracterização do grupo

No Projeto Curricular de Turma (P.C.T.) existem vários dados que caracterizam o Grupo B. Saliente-se que “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 a base do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, pp. 34-35).

No projeto curricular de uma escola existe um currículo adaptado, que abrange a elaboração de “projetos curriculares mais específicos, que nele se integram adequadamente” (Roldão, 2009, p. 32). Os projetos curriculares mais específicos são

elaborados de acordo com cada turma, formando o projeto curricular de turma que é criado, aceite e avaliado pelo docente titular de turma (Vicente, 2004, p. 70). O P.C.T. é da responsabilidade do educador da turma e é elaborado de acordo com o perfil da turma. O P.C.T. consiste num guia das atividades letivas, que ajusta as estratégias de ensino às características da turma e dos alunos que a compõem, explorando as suas motivações e interesses. Deste modo, destaca-se que o P.C.T. é um instrumento de gestão pedagógica, que inclui estratégias de desenvolvimento das Orientações Curriculares. Realço ainda que o P.C.T. é um documento elaborado no início do ano letivo (ao caso, em setembro de 2011), pelo que, por este motivo, existem informações que vão sofrendo alterações ao longo do ano.

O Grupo da escola privada onde estagiei tem uma composição homogénea: é constituído por vinte e três crianças. Onze crianças são do género feminino e doze do género masculino; vinte e três crianças têm 5 anos de idade e três ainda só têm 4 anos.

Neste grupo existem duas crianças com acompanhamento extra a nível das aprendizagens. No grupo, uma das crianças entrou pela primeira vez para o ensino Pré-Escolar. A nível da motivação e participação nas atividades, as crianças são bastante participativas. Durante todas as rotinas, as crianças participam de forma ativa. É importante referir que este grupo de crianças é bastante tranquilo, principalmente em contexto de sala de aula – na minha opinião, devido às regras que são estabelecidas pela educadora. No entanto, existem algumas crianças mais barulhentas e agitadas.

1.2 Caracterização do espaço

A sala deste grupo faz parte das novas instalações da escola. É uma sala bastante luminosa porque tem muitas janelas; porém, não é muito espaçosa. Considero que a sala devia ter mais espaço para que as crianças, a educadora e as estagiárias se movimentassem melhor. Segundo Zabalza (1998, p. 244), a “Educação Infantil precisa de espaços abertos amplos, com possibilidade de Áreas de encontro de crianças”.

As carteiras estão dispostas em três filas e ocupam quase todo o espaço. No entanto, há também lugar para um cantinho de leitura e um pequeno espaço para brincadeiras. Na sala, há ainda a secretária da educadora, onde está a *Cartilha Maternal*, em edição monumental. Na parede estão pendurados dois quadros, dois placares para afixar os trabalhos dos alunos. Há dois armários onde a educadora guarda os materiais

(plasticinas, as letras e números móveis, entre outros). Existem ainda algumas prateleiras para guardar os dossiês dos alunos.

O tipo de organização desta sala de aula pode ser incluído num “Modelo de Territórios Pessoais”, no qual, de acordo com Forneiro (citado por Zabalza, 1998, p. 272), o espaço do centro é ocupado por mesas; cada criança tem o seu próprio lugar e a maior parte das atividades são realizadas individualmente.

A decoração da sala é bastante criativa e apelativa. O teto é todo preenchido com estrelas e as paredes têm algumas fotografias das crianças. A decoração da sala de aula assume relevância, visto que pode “ajudar os alunos a sentirem-se mais seguros, confortáveis e acompanharem a aprendizagem” (Jensen, 2002, p. 65). Como se avisa nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, a par da decoração, o equipamento, os materiais e respetiva disposição “condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 37).



Figura 1 - Sala do grupo de crianças de 5 anos (grupo B)

1.3 Horário

Embora o tempo educativo tenha, “em geral, uma distribuição flexível” (Ministério da Educação, 1997, p. 40), é possível verificar no horário que a seguir se transcreve que há a tentativa de planear uma rotina educativa.

Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta	
9.00	Rodas e canções	9.00	Rodas e canções	9.00	Rodas e canções	9.00	Rodas e canções	9.00	Rodas e canções
9.30	Iniciação à leitura e escrita	9.30	Iniciação à matemática	9.30	Iniciação à leitura e escrita	9.30	Iniciação à matemática	9.30	Iniciação à leitura e escrita
		10.00	Iniciação à escrita matemática			10.00	Iniciação à escrita matemática		
10.30	Atividades de ar livre								
11.00	Educação pelo movimento		Estimulação à leitura e escrita	11.00	Iniciação à matemática		Iniciação à leitura e à escrita	11.00	Iniciação à matemática
11.45	Iniciação à matemática	11.00			11.30	Iniciação à escrita matemática		11.00	
12.30	Jogos livres e orientados	12.30	Cantinho da leitura	12.30	Jogos livres e orientados	12.30	Cantinho da leitura	12.00	Informática
13.00	Almoço								
13.30	Atividades de ar livre								
14.30	Conhecimento do mundo	14.30	Conhecimento do mundo	14.45	Música	14.30	Conhecimento do mundo	14.30	Educar para a cidadania/ experiências/ área projeto*
15.00	Estimulação à leitura e à escrita	15.00	Ditados gráficos/ Desenhos em série *	15.45	Estimulação à leitura e à escrita	15.00	Expressão plástica	15.30	Estimulação à leitura e à escrita
		15.30				Inglês			
15.45	Biblioteca de turma	15.45	Estimulação à leitura e à escrita			16.00	Estimulação à leitura e à escrita	15.45	Conclusão e arrumação de trabalhos
16.20	Lanche								
16.45	Jogos livres e orientados	16.45	Jogos livres e orientados	17:00	Ballet	16.45	Jogos livres e orientados	17.00	Karatê

Figura 2 - Horário do grupo de crianças de 5 anos (grupo B)

1.4 Rotinas

Segundo Zabalza (1998, p. 169), as rotinas são a “repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala”. É também através das rotinas que as crianças elaboram um sentido de responsabilidade e um conceito de socialização, pois “através de uma rotina comum [...] as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 8).

As rotinas possibilitam que as crianças se sintam bem e amparadas. Através das rotinas, fornece-se às crianças segurança, firmeza e confiança: “saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo. A rotina diária também mantém um equilíbrio entre limites e liberdades das crianças” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 225).

Nesta escola, as crianças que frequentam o Pré-Escolar realizam as rotinas em grupo (com outras crianças da mesma idade, mas de outro grupo). Elas têm diversas rotinas diárias, nomeadamente o Acolhimento, a Higiene, o Recreio e as Refeições, que, excetuando a Higiene, estão contempladas no horário. Passo a referir-me a cada uma.

Por volta das 9h, e à medida que vão chegando, as crianças juntam-se no ginásio onde são recebidos pelas diversas educadoras presentes. O acolhimento começa em roda e as crianças, juntamente com as educadoras e estagiárias, cantam diversas músicas durante vinte a trinta minutos. Zabalza (1998, p. 194) considera que, nas escolas que usam a roda, o tempo aí despendido é “um excelente momento para proporcionar às crianças oportunidades de realizar experiências-chave de desenvolvimento sócio emocional, representação, música, movimento, etc.”.

Nesta escola, a roda é feita apenas com o Pré-Escolar (crianças de 3, 4 e 5 anos), embora, algumas vezes, as crianças de 2 anos, da creche, também entrem na roda. A disposição da roda é específica, pois vai alargando, de dentro para fora, o grupo etário. As crianças de 5 anos são os primeiros a sair do ginásio, enquanto os outros grupos permanecem neste espaço. Sendo assim, as crianças localizam-se na roda, nas respetivas posições de acordo com a figura.



Figura 3 - Roda de acolhimento

Durante o acolhimento, as crianças são recebidas pelas educadoras. É o momento em que as crianças se separam da família. Normalmente, segundo Cordeiro (2010, p. 371), este é “um momento difícil”, mas ao mesmo tempo importante, pois “mesmo nas crianças que já estão habituadas ao meio, é fundamental que o ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras e pela sua escola”. No entanto, também é uma forma de ligação entre a escola e a família.

As crianças desta escola têm vários momentos de higiene durante o dia, em determinadas horas. As crianças dirigem-se sempre à casa de banho após terminarem o acolhimento em roda, depois do recreio e antes do almoço, para além das ocasiões onde vão por vontade própria.

Os diversos momentos de higiene ao longo do dia são importantes, principalmente o hábito de lavar as mãos. De acordo com Cordeiro (2010), “a lavagem das mãos é reconhecida [...] nos jardins-de-infância como um dos mais eficientes métodos de prevenção de doenças” (p. 105). Os períodos de higiene, que variam de criança para criança, desenvolvem a autonomia: “sente-se o gosto em ser crescido e a responsabilidade de cuidar do seu próprio corpo” (p. 373).

O Grupo B tem, como referido, na sua maioria, crianças com 5 anos de idade. Sendo assim, a higiene é feita de forma autónoma, sem precisarem da ajuda das estagiárias.

Nesta escola, o recreio do grupo de crianças de 5 anos ocorre a meio da manhã, no exterior (se as condições climatéricas o permitem); as crianças lancham bolachas ou pão. O segundo recreio dá-se antes do almoço.

O recreio faz parte da rotina habitual das crianças é um tempo de brincadeiras livres no espaço exterior. Ora, de acordo com Hohmann e Weikart (2011), “o tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais” (p. 231). Estes mesmos autores defendem que no espaço exterior “as crianças examinam os ambientes naturais [...] e experimentam a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano” (p. 432).

O tempo despendido no recreio é de extrema importância, servindo como forma de as crianças se descontraírem, pois, como Cordeiro (2010, p. 377) afirma, “representa uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas, num contexto mais expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e fazerem jogos”. Durante o recreio, os adultos podem observar e interagir com as crianças num espaço que as faz sentir mais confortáveis (Hohmann e Weikart, 2011, p. 231).

Uma alimentação saudável é o suporte para um desenvolvimento mental e motor na infância. Lahiguera, Nomdedeu e Chavez (1988, p. 2) defendem que “uma alimentação equilibrada tem uma influência decisiva no desenvolvimento físico e intelectual da criança”. Jensen (2002, p. 49) defende que nos jardins-de-infância deve ser seguido o lema “comer para aprender”. Também Cordeiro (2009, p. 42) defende que as crianças devem valorizar a alimentação e terem consciência da sua importância primordial: para viver, para manter a temperatura corporal e para o crescimento.

Como já referi, nesta escola, as crianças lancham durante o recreio. Assim, por volta das 13h, o grupo de crianças de 5 anos dirige-se para a cantina, para o almoço, onde já estão a almoçar o grupo de crianças de 4 anos. As crianças de 5 anos almoçam sozinhas e de forma autónoma não necessitando de ajuda.

A refeição ocorre em grande grupo; assim, as crianças partilham a mesa, tornando-se o almoço uma hora de socialização. As crianças quando se alimentam sem ajuda de um adulto e recorrendo aos talheres estão a desenvolver o sentido de autonomia. Relativamente ao uso dos talheres, o “objectivo é utilizá-los de forma correcta, utilizando-os bem e apropriadamente” (Hohmann e Weikart, 2010, p. 75).

O período da refeição é essencial e tem diversas funções: “serve para alimentar, mas do ponto de vista de socialização, também para criar uma maior autonomia [...] passar implícitas noções de higiene e saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo” (Cordeiro, 2010, p. 373).

1.5 Relatos Diários

Terça-feira, 27 de setembro de 2011

Este foi o primeiro dia de estágio nesta escola privada. Todas as estagiárias quando chegaram foram recebidas pela Diretora da escola. Esta, após uma pequena conversa, foi mostrar-nos todas as instalações pertencentes à escola, como as salas, o ginásio, a cantina, as casas de banho e todos os diversos espaços exteriores. No final do reconhecimento das instalações, eu e as minhas colegas de estágio apresentámo-nos à educadora Cooperante e ao grupo de crianças de 5 anos.

Quando chegámos à sala, apercebemo-nos que o grupo estava a iniciar uma lição da *Cartilha Maternal*, de João de Deus. Como tal, os alunos estavam divididos em grupos consoante o nível de aprendizagem e a educadora fazia ‘chamadas’ à *Cartilha Maternal* aos diversos grupos; ao mesmo tempo, as minhas colegas de estágio e eu ajudámos as outras crianças nos trabalhos de escrita que se encontravam nas suas capas.

No final do recreio, as crianças iniciaram o uso dos Calculadores Multibásicos. Nesta atividade, a educadora começou a ensinar a posição correta das cores nos Calculadores Multibásicos, através de uma história. Foram trabalhadas as noções de dezena, meia dezena, número par e número ímpar.



Figura 4 - *Calculadores Múltibásicos*

Inferências | Fundamentações

Os **Calculadores Multibásicos** devem “o seu aparecimento a João António Nabais” (Caldeira, 2009, p. 187). Estes Calculadores “são um M.M.E. [Material Manipulável Estruturado] 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, que resultam dos agrupamentos efetuados, atendendo ao código de cores” (Damas, Oliveira, Nunes e Silva, 2010, p. 40).

Este material estruturado é utilizado para trabalhar diversos conteúdos matemáticos. Através dele, “deverão ser proporcionadas atividades que permitem descobrir procedimentos mais complexos, [...] o que terá enormes vantagens futuras, caracterizando a verdadeira aprendizagem matemática” (Damas *et al.*, 2010, p. 7).

Conforme informação oral que nos foi dada pela educadora do Grupo, os Calculadores foram usados neste grupo de crianças pela primeira vez. As crianças começaram por aprender as primeiras características do material. A educadora usou-o de uma forma criativa, contando uma pequena história, para que as crianças conseguissem aprender as cores correspondentes aos seus orifícios. Como diz Caldeira (2009, p. 189) “numa primeira fase a criança deve manusear o material livremente: individualmente ou em grupo. Nas primeiras aulas os alunos devem ter a possibilidade de manusear o material para que façam as suas próprias descobertas”. Constatei que as

crianças estavam bastante entusiasmadas, pois a educadora permitiu que elas explorassem e brincassem com este material livremente.

Segunda-feira, 30 de setembro de 2011

A educadora começou por fazer ‘chamadas’ à *Cartilha Maternal* aos diversos grupos. Enquanto decorria esta atividade, as minhas colegas de estágio e eu auxiliámos as crianças nas propostas de trabalho de escrita que estavam dentro das suas capas.

Quando as crianças chegaram à sala vindos do recreio, a educadora começou por fazer situações problemáticas oralmente, com perguntas orientadas. Por fim, distribui propostas de trabalho com grafismos de matemática; as crianças realizaram estas propostas com a nossa ajuda.

Inferências | Fundamentações

A *Cartilha Maternal*, de João de Deus, foi publicada em 1876. Como defende Carvalho (1986), trata-se de “uma das obras mais notáveis da pedagogia portuguesa” (p. 607). À época, a aceitação da *Cartilha Maternal* pelo público foi “extremamente favorável” (p. 608), pelo que a sua utilização foi implementada nas escolas portuguesas.

O poeta e pedagogo João de Deus preocupou-se em levar a criança a tomar consciência da articulação das letras, entendendo-a como uma “atitude pedagógica susceptível de induzir a estimulação interna para a descoberta da língua falada, podendo mesmo contribuir para a correção de perturbações articatórias” (Mira, 1995, p. 16). João de Deus recusava trabalhar as sílabas independentemente das palavras onde estão inseridas; daí o pormenor de as palavras estarem escritas “em letras gordas, umas a negro, outras preenchidas a traço fino, com o fim distinguir as sílabas entre si” (p. 608). Neste método, Ruivo (2009) defende que:

[...] a criança faz a sua aprendizagem começando por identificar o nome e a leitura das diferentes letras, de imediato lhe é solicitado que elabore um discurso oral sobre a palavra lida, inserindo-a em frases de forma a enriquecer o seu vocabulário, a sua linguagem, a sua expressão oral (p. 130)

Durante as lições de *Cartilha Maternal*, observei que a educadora seguia as instruções fornecidas pelo *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Dividiu o grupo em diversos grupos para lecionar as diferentes lições. Embora estejam em grupo, as crianças não deixam de trabalhar consoante as suas capacidades. Segundo Deus (1997),

“as lições são dadas a grupos de três ou quatro crianças. [...] Essa pequena equipa, que funciona como tal, torna as lições mais vivas, e equilibra em interação o comportamento individual de cada aluno” (p. 19). Como referi, as crianças trabalham consoante as suas capacidades; como tal, “nunca responderão em coro, o que seria muito errado, cada um falará por sua vez” (p. 20). Observei que a educadora, após lecionar uma lição, pedia que as crianças, nos seus lugares, trabalhassem a letra aprendida com o objetivo de não esquecer. O tipo de exercícios recomendado fica ao critério do professor, mas, por norma, “o grupo de alunos vai para o lugar fazer exercícios referentes à mesma letra” (p. 27). Nas diversas lições, a educadora recorreu ao uso do ponteiro, uso esse que “é importante para dar confiança ao aluno e ritmo à sua leitura” (p. 24). Já no recreio, notei que havia da parte das crianças uma grande vontade de expressar e mostrar o que tinham aprendido na *Cartilha Maternal*, durante aquele dia.

Segunda-feira, 3 de outubro de 2011

A educadora começou a trabalhar a *Cartilha Maternal*, com os diversos grupos. Assistimos a algumas lições e ajudámos as crianças a fazer trabalhos de escrita, nos cadernos.

Posteriormente, as crianças foram para o ginásio onde iniciaram as aulas de Ginástica. Regressadas à sala, a partir de um saco de rebuçados oferecido por uma criança, a educadora fez oralmente situações problemáticas, que relacionou com alguns materiais, como, por exemplo, o Tangran, os Blocos Lógicos e as Calculadoras Papy. No final da manhã, as crianças elaboraram alguns trabalhos de escrita de matemática.

Inferências | Fundamentações

De acordo com Sá (1997), “a atividade lúdica está no centro de muitas ideias sobre o desenvolvimento psicológico, intelectual, emocional ou social do ser humano” (p. 3). A educadora aproveitou o facto de uma criança ter oferecido um saco de rebuçados ao grupo para realizar situações problemáticas a partir desse acontecimento, dando importância à **ludicidade matemática**. Como tal, a educadora usou o jogo e o brincar como forma de aprendizagem. Negar o papel do jogo na escola seria, como diz Sá, “renegarmos o nosso percurso individual, a nossa história pessoal de aprendizagem desde que nascemos” (p. 3).

A partir destas actividades, a educadora conseguiu não só relembrar outros conceitos importantes (por exemplo, as regras relativas ao uso de Tangran, dos Blocos Lógicos e das Calculadoras Papy), como proporcionar às crianças um grande interesse e entusiasmo por estas actividades. Como refere Sá (1997), “a criança perante uma atividade que irá realizar identifica-a como um jogo, se desencadear em si determinadas atitudes, emoções e comportamentos” (p. 4).

Terça-feira, 4 de outubro de 2011

A educadora iniciou as lições de *Cartilha Maternal* com os diversos grupos e as minhas colegas de estágio e eu auxiliámos as crianças nas propostas de escrita que estavam a executar.

Após terminarem o recreio, as crianças regressaram à sala e a educadora trabalhou com os 3.º e 4.º Dons de Fröbel, elaborando algumas construções. A educadora começou por explicar as regras para trabalhar com o material e pediu às crianças que construíssem a mobília da sala, o quarto, o carrocel, o muro do jardim e diversas pontes. Depois de arrumarem o material, as crianças elaboraram uma proposta de trabalho sobre formas geométricas, que tinham de ser pintadas segundo um código de cores.

Inferências | Fundamentações

Os dons de Fröbel foram criados por Friedrich Wilhelm Fröbel, pedagogo que criou os Dons como formas de educar. Fröbel “via os brinquedos, o trabalho manual e o estudo da Natureza como processos espontâneos na criança e, ao mesmo tempo, meios educativos” (Caldeira, 2009, p. 239). Fröbel foi o primeiro educador que deu importância ao brinquedo e à atividade lúdica. Para este pedagogo alemão, como esclarecido por Caldeira, a criança deve expressar a história contada pela professora através da linguagem, de objetos, canções, figuras etc. (p. 239).

Neste dia, a educadora trabalhou apenas com o **3.º e 4.º Dom de Fröbel**. Noutras escolas pertencentes à mesma instituição, é utilizado também, junto de crianças mais pequenas, o 1.º Dom de Fröbel. Tal como Caldeira (2009) refere “os “Dons” são fantásticos veículos para enaltecer o desenvolvimento total da criança, dando-lhe a

possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamentos e ideias” (p. 241).

Falando mais pormenorizadamente do uso dos 3.º e 4.º Dons, refira-se que a utilização dos mesmos em conjunto reforça os objetivos dos Dons, ao contrário do que acontece quando usados em separado (Caldeira, 2009, p. 285). Assim, as destrezas e as capacidades desenvolvidas nas crianças que daí podem advir aumentam previsivelmente.

No decorrer das construções com este material, apercebi-me de que as crianças estavam empolgadas, pois notei que, no final, pediram para que a educadora continuasse com os exercícios.

Sexta-feira, 7 de outubro de 2011

Os dois Grupos (A e B) de crianças de 5 anos de idade reuniram-se numa das salas e, já que tinha havido comportamentos menos próprios no recreio, a educadora falou com as crianças sobre algumas regras que têm de ter no recreio.

Posteriormente, já na sala do Grupo B, a educadora iniciou as lições de *Cartilha Maternal* com os diversos grupos, enquanto nós ajudávamos as restantes crianças a fazerem trabalhos de escrita.

Após, a educadora iniciou alguns exercícios de matemática. A partir de materiais como o pau de chuva, um dado grande, maracas e palhinhas, trabalhou contagens, somas, cálculo mental, noção de par e ímpar, contagem crescente e decrescente e formas geométricas. As crianças, no final, puderam brincar e explorar livremente o material.

Neste dia, as crianças iniciaram as aulas de Informática. Foram divididas em dois grupos: o primeiro foi ter aula de Informática, ao mesmo tempo que o segundo grupo fazia grafismos de matemática, e vice-versa.

Inferências | Fundamentações

Como referi, a educadora iniciou o dia comentando os comportamentos menos corretos que as crianças tinham tido no recreio. Considero que é importante que as crianças tenham oportunidade de perceber as **regras de comportamento** para que as possam cumprir. Aliás, “é contraproducente não lhe explicar bem as coisas; consentir-

lhe que desobedeça [...]; não lhe ensinar a distinguir o que está bem do que está mal” (Urra, 2007, p. 112). Segundo este autor, o que está certo é “transmitir firmeza, demonstrar-lhe sempre que não conseguirá o que pretende através [...] do incumprimento de normas” (p. 112).

A escola (a par da família, evidentemente) tem como funções transmitir regras, condutas, comportamentos, princípios e normas às crianças: “pais e educadores não devem ceder face aos pequenos avanços, pois com estas condutas muito enraizadas é fácil que voltem a esses comportamentos perante a primeira dúvida ou debilidade que vejam” (Urra, 2007, p. 112).

Segunda-feira, 10 de outubro de 2011

Com os dois grupos de crianças de 5 anos, a educadora começou por fazer algumas perguntas sobre como tinha corrido o fim de semana das crianças.

Seguidamente, o Grupo B foi para a sua sala e, como habitual, a educadora começou pelas lições de *Cartilha Maternal*, ao mesmo tempo que as minhas colegas de estágio e eu apoiávamos as crianças a elaborarem as suas propostas de escrita – neste caso o início da escrita de consoantes.

Sendo segunda-feira, as crianças tiveram aula de Ginástica.

Terça-feira, 11 de outubro de 2011

O dia começou de uma forma diferente, visto que a educadora do Grupo B se atrasou. No entanto, a educadora do Grupo A teve uma conversa com todos os alunos sobre as regras a seguirem nas aulas de Ginástica. De seguida, as crianças do Grupo B fizeram alguns jogos de sala com a minha orientação e das minhas colegas de estágio.

Quando chegou, a educadora do Grupo B começou pelo Domínio da Matemática e trabalhou contagens, oralmente. Depois, distribuiu as Calculadoras Papy e trabalhou aspetos como as posições e cores corretas, indicações no quadro de somas, reconhecimento de alguns algarismos e cálculo mental.

Após o recreio, a educadora fez ‘chamadas’ à *Cartilha Maternal* com os diversos grupos, enquanto as restantes crianças, apoiadas por nós, estagiárias, elaboravam propostas de escrita.

Inferências | Fundamentações

As **Calculadoras Papy** foram elaboradas “baseadas no Minicomputador Papy. Este material foi inventado por George Papy (1970) [...] juntamente com a sua mulher Frederique Papy” (Caldeira, 2009, p. 345). O material utilizado na aula “consiste numa série de placas ou painéis, divididos em quatro partes; cada uma das partes tem uma cor diferente do material Cuisenaire e representa um valor numérico” (p. 345).

De acordo com Caldeira (2009), “para assinalar a representação dos números podem utilizar-se: massas, fichas, figuras geométricas em papel..., qualquer material que ocupe o espaço permitido pelo quarto do quadrado; convém escolhermos cores diferentes para assinalar as quantidades” (p. 346); ainda segundo esta autora, com este material a criança

- [...] aprende a seleccionar, decidir descobrir regularidades e a utilizar diferentes modos de chegar à resolução de um problema,
- realiza a compreensão dos números e da numeração,
- reconhece a compreensão do sentido do número e das operações,
- efectua o cálculo com os números realizando operações,
- desenvolve o cálculo
- resolve situações problemáticas. (p. 347)

Quando utilizou este material junto das crianças, a educadora usou como marcas pedrinhas coloridas. As crianças estavam bastante concentradas, pelo que me apercebi de que este material exige um grande esforço mental por parte das crianças.

Sexta-feira, 14 de outubro de 2011

As crianças iniciaram o dia no espaço do recreio, deixando a roda mais cedo, visto que as educadoras decidiram que os restantes grupos de 3 e 4 anos tinham de cantar na roda sozinhos. Devido ao atraso da educadora do Grupo, as crianças dirigiram-se para a sala e realizaram alguns jogos propostos pelas minhas colegas de estágio e por mim. Quando a educadora chegou, as crianças fizeram trabalhos de escrita no Domínio da Matemática (escrita de algarismos). Seguidamente, as crianças foram divididas em dois grupos e foram à Informática, alternadamente. As que ficavam na sala acabavam propostas de trabalho.

No final da manhã, a educadora propôs às crianças que moldassem, com plasticina, letras (vogais e consoantes, conforme o nível em que as crianças estavam nas lições da *Cartilha*).

Inferências | Fundamentações

Segundo Cordeiro (2011, p. 372), “a **plasticina** é uma actividade de que as crianças gostam muito, e que proporciona a oportunidade de desenvolver o tacto e também de modelar: o desenvolvimento da motricidade fina é um bom resultado do uso dos materiais moldáveis”. Para além de desenvolver a motricidade fina e o tato nas crianças proporciona momentos de brincadeira de que as crianças gostam muito. De acordo com as *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar*, a expressão plástica “implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores dessa forma de expressão” (Ministério da Educação, 1997, p. 61). A criança é extremamente expressiva. Estas características podem ser desenvolvidas através da modelagem. A partir dela que as crianças desfrutam da experimentação e da descoberta.

Ainda de acordo com as *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar*, o Domínio da Expressão Plástica enquadra-se no âmbito mais vasto do Domínio da Expressão Motora, Dramática, Plástica e Musical. Este Domínio, por sua vez, juntamente com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e com o Domínio da Matemática, faz parte de uma das três Áreas contempladas naquelas *Orientações*: a Área de Expressão e Comunicação (Ministério da Educação, 1997).

A educadora usou a plasticina para que as crianças modelassem as letras (vogais e consoantes) como forma de revisão da *Cartilha Maternal*. As crianças gostaram de realizar esta atividade, pois puderam lembrar, de uma forma divertida, os conteúdos transmitidos. Saliento, por isso, que as características da modelagem podem estar diretamente relacionadas com a aprendizagem da escrita. Segundo Sousa (2003b):

[...] a ordem, a paciência, o asseio, e a persistência são apenas alguns valores que estão associados à atividade de modelagem. [...] A destreza conseguida nas suas habilidades manuais são assinaladas posteriormente, na rapidez com que se aprende a desenhar a escrita. (p. 255)

Segunda-feira, 17 de outubro de 2011

Ainda na sala do Grupo A, a educadora do Grupo B começou por ter uma conversa com as crianças dos Grupos A e B sobre o que tinham feito no fim de semana. Quando o Grupo B regressou à sala, a educadora fez chamadas à *Cartilha Maternal* com os diversos grupos, enquanto as restantes crianças elaboravam propostas de escrita.

No Domínio da Matemática, a educadora fez revisões do material Cuisenaire, relembrando as cores e os valores das peças. Também com o mesmo material, as crianças fizeram uma proposta de trabalho sobre itinerários. A educadora ditou o caminho a partir de peças das peças do Cuisenaire. Enquanto estava a ditar o itinerário, a educadora fez interdisciplinaridade com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, contando uma pequena história inventada por ela. O objetivo principal era o de que as crianças conseguissem associar o valor dado pela educadora à cor das peças, pintando o espaço da cor correspondente.

Inferências | Fundamentações

Segundo informação de Damas *et al.* (2010), o material **Cuisenaire** e a forma como é trabalhado foram “elaborados pelo professor belga Georges Cuisenaire e divulgado, a partir de 1952, pelo professor C. Gattegno da Universidade de Londres” (p. 65). Trata-se de “um M.M.E. [Material Manipulável Estruturado] composto por uma série de barras (*regetas*) paralelepípedicas, de tamanhos e cores diferentes simbolizando, cada uma, os números naturais de 1 a 10” (p. 65). Habitualmente, as peças deste material são “feitas de um material de fácil manipulação e de diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e a experimentação” (Caldeira, 2009, p. 126).



Figura 5 - Cuisenaire

Os educadores de infância podem recorrer a este tipo de material para transmitir diversos conteúdos. Como refere Caldeira (2009), o interesse pedagógico deste material situa-se em aspetos como a iniciação à matemática, o desenvolvimento da criatividade, a noção de relações de grandezas, de sequências, a noção de par e ímpar, entre outros (p. 126).

Neste dia, no Domínio da Matemática, o grupo de crianças de 5 anos trabalhou com o material Cuisenaire, sendo que o grupo já estava familiarizada com o material e com as suas características. A educadora usou este material para trabalhar itinerários ou caminhos. Este tipo de exercícios pode ser feito com peças do Cuisenaire; normalmente, utiliza-se “a folha quadriculada com as quadrículas de 1cm de lado” (Caldeira, 2009, p. 173). Esta autora diz-nos ainda “que quando a criança realiza tarefas (encontrar caminhos), está a treinar a sua capacidade de visualização espacial” (p. 173).

Durante a aula de hoje, as crianças estavam entusiasmadas, pois a educadora proporcionou momentos de surpresa a partir de uma história. O conteúdo desta história conduziu a que as crianças descobrissem o itinerário correto.

Terça-feira, 18 de outubro de 2011

A educadora começou por ter uma conversa com as crianças sobre uma visita de estudo que iria ocorrer no dia seguinte.

A minha colega de estágio I. “deu” aula durante a manhã (uso a expressão “dar aula”, visto que é esta a expressão utilizada habitualmente na Prática Pedagógica). No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, começou por contar a história *A Menina Verde*, de Luísa Ducla Soares. No final da leitura, foi feita com as crianças uma pequena exploração de alguns elementos da história. Também neste domínio, as crianças realizaram uma proposta de trabalho sobre as letras consoantes *V* e *F*. Seguidamente, apenas com um grupo, foi trabalhada a 10.^a lição da *Cartilha Maternal*. Na Área de Conhecimento do Mundo, foi trabalhado o corpo humano. Como tal, as crianças construíram, com a ajuda da I., o corpo de uma menina verde, a partir de várias explicações das diferentes partes do corpo, de alguns órgãos. No Domínio da Matemática, a colega explorou com as crianças conteúdos sobre a adição e subtração, a partir de imagens de meninas de várias cores.

Inferências | Fundamentações

As **visitas de estudo** são diversas vezes realizadas pelas crianças. Habitualmente, são propostas pelos educadores, de modo a consolidar conhecimentos. Durante a conversa que a educadora realizou com as crianças, estas mostraram-se entusiasmadas e curiosas com o que iria acontecer no dia seguinte.

As visitas de estudo fazem parte da Área de Formação Pessoal e social. De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, esta “é considerada uma Área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 51).

Ainda de acordo com a mesma fonte “o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior.” (pp. 38-39)

Sexta-feira, 21 de outubro de 2011

Devido a um pequeno desentendimento na roda entre crianças da faixa etária dos 5 anos, a educadora sentou as crianças no tapete e, calmamente, começou por alertar as crianças para o tema do racismo, seguido de uma conversa sobre a família.

Este foi dia da aula da minha colega de estágio C. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a colega contou a história “A rapariga limpa e o rapaz sujo”, incluída no volume *Tudo ao contrário*, de Luísa Ducla Soares. A minha colega de estágio teve uma pequena conversa sobre a história lida e distribuiu uma proposta de trabalho sobre a consoante *F*. Nessa proposta, havia um desenho sobre a história que as crianças deveriam pintar. Enquanto elaboravam esta atividade, a C. apresentou a 10.^a lição da *Cartilha Maternal* a um pequeno grupo. No Domínio da Matemática, a minha colega distribuiu cartões com o jogo do bingo. Estes tinham imagens relacionadas com a higiene e foram preenchidos à medida que as crianças respondiam corretamente a perguntas de matemática. No final da manhã, as crianças deslocaram-se para outra sala e foram sentados em “U”. A minha colega trabalhou então a Área de Conhecimento do Mundo. Depois de uma pequena conversa sobre a higiene do dia-a-dia e sobre objetos

usados para a higiene, as crianças, com os mesmos objectos (que a C. havia levado), iam fazendo exercícios de dramatização.

Inferências | Fundamentações

A conversa que a educadora teve com as crianças incidiu sobre **valores e atitudes**. Em discussão estava o tema do racismo. A educadora decidiu mostrar às crianças que nos devemos respeitar enquanto grupo e sociedade. O educador/ professor não deve dar mais peso a certos valores do que a outros, tendo de ser imparcial e neutro nas suas decisões. No entanto, deve sempre mostrar a necessidade do respeito e da igualdade possibilitando o bem-estar das crianças. Segundo Lourenço (2002, p. 169), com crianças de cinco anos, o educador, “quanto mais, clarifica ou esclarece o que está em jogo quando se fala de determinados valores, cidadania, coragem, honestidade, lealdade, amizade ou responsabilidade, por exemplo”. Desta forma, “o objectivo da educação para os valores deve consistir apenas em fornecer um contexto caloroso onde essa tendência desabroche mais ou menos naturalmente”.

Foi muito importante para mim assistir ao momento descrito. Considerando que uma das três Áreas abrangidas na Educação Pré-Escolar é a Área de Formação Pessoal e Social, cujo objetivo é o de “favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Ministério da Educação, 1997, p. 51), e considerando ainda que, dificilmente, uma área como esta se pode enquadrar em qualquer horário, é num momento como este a que assisti – como aliás, já tinha sucedido na aula de 7 de outubro de 2011 – que dá para verificar como o trabalho em torno desta área surge naturalmente, pois, como também lemos nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, há “valores que não se ‘ensinam’, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros” (Ministério da Educação, 1997, p. 52).

Segunda-feira, 24 de outubro de 2011

A I. “deu” novamente aula. Desta vez trabalhou apenas duas áreas. Na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática, introduziu os conceitos de $>$ $<$ e $=$, a partir da representação em plasticina das peças do Cuisenaire. Para trabalhar a Área de Conhecimento do Mundo, a colega foi para outra sala. Ali, sentou as crianças em

“U” e mostrou imagens de *A viagem da Gotinha*, para explorar o ciclo da água. Construiu uma narrativa a partir das imagens, recorrendo à ajuda das crianças.

Inferências | Fundamentações

A minha colega de estágio neste dia utilizou um conjunto de imagens e explorou-as juntamente com as crianças. Como refere Haigh (2010, p. 40), não é esperado que o docente “se limite a descarregar informação”; ele deve “personaliz[ar] os planos de aula. Não há dois professores a ensinarem exatamente da mesma maneira, nem deve haver”. Concordo com este autor quando diz que temos de **personalizar os planos de aula** e a forma como “damos” as aulas. Considero que a minha colega de estágio beneficiou muito quando não optou por repetir a rotina de usar um livro e lê-lo, antes criou a história a partir das imagens. Como as crianças ajudavam neste “contar” da história, ficaram bastante atentas e interessadas.

Terça-feira, 25 de outubro de 2011

Neste dia, a minha colega de estágio F. “deu” aula durante a manhã. Iniciou o dia no Domínio da Matemática, com a confeção de um bolo. Distribuiu imagens pequenas dos ingredientes e taças, para as crianças trabalharem em pares. À medida que ia fazendo o bolo, as crianças acompanhavam o raciocínio a partir de indicações e perguntas matemáticas.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a minha colega entregou às crianças propostas de trabalho com a imagem de um bolo; elas tiveram de pintar o espaço onde havia vogais, de acordo com um código de cores. Enquanto era elaborada esta proposta, a F. trabalhou com um grupo de crianças a 11.^a lição da *Cartilha Maternal*. No final da manhã, na Área de Conhecimento do Mundo, foram trabalhados os cinco sentidos. A colega começou por escolher algumas crianças e, depois de lhe tapar os olhos, ia explorando objetos a partir dos diferentes sentidos. Por fim, a educadora pediu às crianças que experimentassem os fatos para a festa de natal.

Inferências | Fundamentações

Achei importante que a minha colega tenha repartido o bolo confeccionado, abordando assim com as crianças a noção de divisão. Isto porque considero que, no

domínio da **matemática**, explorar **situações no concreto** ajuda a estimular o raciocínio matemático das crianças, para além de as habilitar a partir do concreto para o abstrato. Segundo Caldeira (2009),

[...] não se ensina matemática às crianças. O que devemos fazer é colocá-las em situação de, por si mesma, poder construir, ao seu nível, as primeiras estruturas lógico-matemáticas – deve-se para o efeito partir do concreto para o abstrato, considerando como fundamental os conhecimentos que a criança tem do mundo que a rodeia. (p. 363)

Também Cerquetti-Aberkane e Berdonneau (1997, p. 4) afirma que o contacto com a Matemática deveria consistir em “oferecer à criança a oportunidade de agir, e posteriormente levá-la a refletir acerca de suas ações: reviver em pensamentos os acontecimentos que acabaram de se desenvolver, antecipar o que poderia vir a acontecer, procurar, prever”.

Na minha opinião, a minha colega F. conduziu bem esta aula – foi esta, igualmente, a apreciação feita pela educadora Cooperante. Sobretudo, as crianças estavam interessadas no que viam, gostaram do material apresentado pela F. e colaboraram nos exercícios solicitados.

Sexta-feira, 28 de outubro de 2011

Neste dia, foi a minha vez de “dar aula”, durante a manhã. Iniciei com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Comecei por fazer estimulação à leitura com a história *Dentinho, Dentola, Dentão*, de José Fanha. Após a leitura, pedi que as crianças fizessem um pequeno resumo oralmente, de modo a que conseguissem ter uma sequência dos acontecimentos da história. Seguidamente, distribuí uma proposta de trabalho. Esta tinha imagens da história desordenadas e o objetivo era que as crianças as recortassem e colassem pela ordem correta. Durante a elaboração desta proposta, trabalhei a 9.^a lição da *Cartilha Maternal* com um grupo de alunos.

No Área de Conhecimento do Mundo, trabalhei a dentição humana; a partir de imagens de dentes e de um molde de gesso, expliquei às crianças o conceito de dentição de leite e dentição definitiva, os diferentes tipos de dentes e as suas funções.

No Domínio da Matemática, elaborei um jogo, cujo nome é “Jogo do 32”. Este consiste em formar equipas; os elementos da equipa lançam o dado, depois, andam com o pino e retiram um cartão com uma pergunta e com uma regra sobre o que devem fazer

no jogo. Organizei três equipas (correspondentes aos alunos de cada fila de carteiras); um elemento da equipa lançava o dado e andava com o pino; depois, em função do algarismo que lhe calhasse, eu lia-lhes as perguntas (que tinha previamente preparado), sobre figuras geométricas, sobre cálculo mental, etc.; acertando na resposta, voltavam a jogar.

Inferências | Fundamentações

José Fanha é um reconhecido autor de Literatura infantil com textos destinados à infância; começou a publicar para crianças nos anos 80 do século XX (Magalhães, 2008, p. 71). No entanto, este autor tem também escrito para crianças **livros de divulgação** sobre uma determinada matéria, como é o caso de *Dentinho*, *Dentola*, *Dentão* – livro que explica, de uma forma lúdica e acessível ao público infantil, a importância de cuidar dos dentes e como o fazer.

Ora, no jardim de infância, o educador deve colocar as crianças em contacto com o livro e com outros suportes (revistas, jornais, suportes informáticos, Cds...), tendo sobretudo em atenção a variedade de tipos de textos que apresenta, pois o leitor forma-se percebendo que há diferentes intenções de escrita e maneiras de a ler. No caso do jardim de infância, “Nos livros a usar deverão conviver álbuns e livros profusa e criteriosamente ilustrados [...], livros do tipo informativo, de divulgação [...] e também livros literários” (Magalhães, 2008, p. 62).

Assim, no Domínio da Expressão Oral e Abordagem à Escrita, optei pela leitura de um livro de divulgação, visto que teria de relacionar o mesmo com o tema de Conhecimento do Mundo. A escolha deste tipo de livro, e não de um livro literário deve-se ao facto de concordar que a literatura tem “de ser conhecida e respeitada na sua verdade, não a transformando em permanentes pretextos para lições morais ou para didactismos de utilidade duvidosa” (Velo e Riscado, 2002, p. 27).

Segunda-feira, 31 de outubro de 2011

Durante a manhã, a minha colega de estágio C. “deu” aula em apenas duas áreas. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, levou o grupo para uma sala mais espaçosa e contou *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares. Depois, distribuiu máscaras de animais que constavam na história. Recontou a história, pedindo às

crianças que participassem nela, com as máscaras de animais e respetivos sons. No Domínio da Matemática, as crianças trabalharam a lateralidade, com o auxílio da imagem de um sofá e de imagens dos animais da história.

No final da manhã, como aula “surpresa”, a educadora pediu-nos (a nós, as quatro estagiárias) que déssemos uma lição de *Cartilha Maternal* aos diferentes grupos de alunos.

Inferências | Fundamentações

Durante a sua aula na Área da Matemática, a minha colega C. trabalhou uma capacidade que é fundamental no desenvolvimento de crianças em idade de Jardim de Infância: a **lateralidade**.

Na verdade, e no que diz respeito à lateralidade, é nestas idades que as crianças passam a utilizar com mais frequência uma das mãos para fazer as tarefas habituais do dia-a-dia. Consequentemente, também na escrita passam a revelar uma tendência para uso da mão esquerda ou direita.

Aquela capacidade relaciona-se com o domínio espaço-temporal. É importante que as crianças tenham uma boa “noção” deste domínio, para o que, de acordo com Moreira e Oliveira (2003), é necessário

[...] introduzir actividades que permitam o desenvolvimento da orientação espacial, o que implica proporcionar experiências que privilegiem relações ligadas à orientação, à direcção, à posição de objectos no espaço, à forma e tamanho de figuras e ainda que envolvam transformações geométricas. (p. 97)

Foi bastante interessante a forma como a colega trabalhou a lateralidade, aproveitando as imagens e adereços que preparara para apresentar a história, criando, com esta interdisciplinaridade, um clima muito agradável para as crianças.

Sexta-feira, 4 de novembro de 2011

O dia começou com aulas surpresa. As professoras Supervisoras da Prática Pedagógica da Escola Superior de Educação João de Deus pediram às diversas alunas que explorassem um determinado tema.

Na sala do Grupo B, as aulas foram dadas pela I. e pela C. A professora pediu à I. que fizesse estimulação à leitura, tendo como base a história *Mas que barulheira*, de

Ana Beatriz Afonso. A I. optou por contar a história noutra espaço e sentou as crianças em “U”. Já na sala, pediu às crianças que fizessem um desenho sobre a história, enquanto trabalhava a 16.^a lição na *Cartilha Maternal*. Seguidamente, foi pedido à C. que trabalhasse contagem a partir de palhinhas. A colega fez algumas situações problemáticas, trabalhou a noção de número e quantidade, adição e subtração, e formas geométricas, recorrendo a alguns materiais cedidos pela educadora Cooperante.

No final da manhã, todas as estagiárias da escola, as professoras Supervisoras da Prática Pedagógica e as educadoras Cooperantes reuniram-se para debater as aulas-surpresa havidas.

Inferências | Fundamentações

Este dia ficou marcado pela presença das professoras Supervisoras de Prática Pedagógica. Estas apareceram sem avisar, ficando todas as estagiárias bastante surpreendidas.

As Supervisoras Pedagógicas têm a função de ver, corrigir e orientar as estagiárias. Para Alarcão e Tavares (2003, p. 92), a **supervisão** é “o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. No caso deste dia, na reunião final foram feitas apreciações positivas e negativas sobre as aulas dadas e apresentadas sugestões pelas Supervisoras, no sentido da melhoria da atuação das minhas colegas.

Segunda-feira, 7 de novembro de 2011

Durante esta manhã, eu e a minha colega de estágio F. “demos” aula sobre o tema “a água”. Eu comecei por explorar os estados da água. Sentei as crianças em roda e, a partir de uma experiência com cubos de gelo, água engarrafada e água a ferver, expliquei a passagem entre os diferentes estados. Seguidamente, pedi às crianças que elaborassem um desenho que demonstrasse a experiência feita anteriormente. Enquanto alguns meninos o faziam, trabalhei a 16.^a lição da *Cartilha Maternal* com um pequeno grupo de alunos.

A F. fez um jogo com as crianças. Através de pistas, os alunos iam descobrindo imagens, que estavam espalhadas pela sala, sobre as diversas hipóteses de se fazer

poupança da água. As imagens serviram para que o Grupo ficasse a reconhecer as atitudes corretas e menos corretas sobre a poupança da água. Por fim, a F. distribuiu uma proposta de trabalho, na qual pedia que as crianças pintassem as imagens que correspondiam às atitudes corretas a ter na poupança de água. Enquanto faziam esta atividade, a F. esteve a trabalhar a *Cartilha Maternal* com um grupo de crianças.

Inferências | Fundamentações

Nesta aula optei por explorar a Área de Conhecimento do Mundo e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Referindo-me em particular à Área de **Conhecimento do Mundo**, procurei explorar **situações no concreto**. Para tal, realizei, com o auxílio das crianças, uma experiência “os estados da água”, de modo a que os conteúdos fossem transmitidos de uma forma mais prática. A forma como as crianças manusearam os materiais que levei, permitiu-me descobrir que ficam bastante curiosas acerca dos conteúdos, quando estes são transmitidos através da experiência e da manipulação. Ora, como referem Brickman e Taylor (1996, p. 6), “a maior parte dos educadores de infância concordaria com a ideia de que as crianças aprendem mais quando são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas”.

No decorrer da atividade, as crianças mostraram-se envolvidas. Penso que os alunos gostaram da aula e, principalmente, da forma como foram transmitidos os conteúdos. Considero que, com esta experiência, consegui que as crianças colaboraram com entusiasmo, tanto nas atividades, como na atenção demonstrada às minhas explicações. No geral, penso que a minha aula correu bem, que atingi todos os objetivos, pois consegui que as crianças ficassem a perceber os conteúdos. No entanto, cometi alguns erros, como, por exemplo, ao nível da minha expressão oral, especificamente ao nível sintático. Estas falhas terão de ser modificadas ao longo do tempo. Apesar disto, gostei muito de “dar” esta aula.

2. 2.º Momento de Estágio (Grupo de 3 anos)

Este período de estágio foi efetuado entre 8 de novembro de 2011 a 16 de dezembro de 2011 e decorreu numa sala de um grupo de 3 anos (Grupo B)

2.1 Caracterização do grupo

O grupo de crianças de 3 anos de idade é constituída por vinte e sete crianças, destas catorze são do género masculino e treze do género feminino.

Segundo informações fornecidas pela educadora do Grupo, existem algumas crianças que, quanto à aprendizagem, revelam maior dificuldade, não mostrando interesse pelos temas abordados ou pelos trabalhos propostos. A nível afetivo, o grupo é bastante unido, mostrando o seu gosto em partilhar brinquedos e em divertir-se. O relacionamento que têm com a educadora é muito positivo, visto que diariamente demonstram o seu afeto para com a mesma. Em geral, o grupo de crianças é extrovertido, bem-disposto e comunicativo.

2.2 Caracterização do espaço

A sala do Grupo B é localizada perto da cantina e das casas de banho. A sala é partilhada pelos Grupos A e B de crianças de 3 anos, sendo apenas dividida com alguns armários. A parte da sala do Grupo B localiza-se perto das janelas, sendo por isso bastante luminosa.



Figura 6 - Sala do grupo de crianças de 3 anos (grupo B)

Na parede da sala há três placares. Num deles são expostos os trabalhos das crianças, noutra há uma tabela com os tipos de comportamentos que as crianças têm durante o dia e noutra encontram-se as datas de aniversários das crianças da sala. A sala tem um tapete, onde as crianças se sentam e ouvem histórias; noutra parte da sala há quatro mesas redondas, com cadeiras de várias cores, e ainda um espaço onde as crianças brincam. Na sala há ainda dois armários que têm como função guardar alguns

materiais, como, por exemplo, os copos com lápis de cor, a plasticina, livros, folhas, materiais manipulativos

2.3 Horário

HORAS	SEGUNDA – FEIRA	TERÇA – FEIRA	QUARTA – FEIRA	QUINTA - FEIRA	SEXTA – FEIRA
09:00	Acolhimento – Canções de roda, Jogos e Higiene.				
09:30	Iniciação à Matemática – Material Estruturado	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática – Material Estruturado	Iniciação à Matemática – Material Alternativo	Iniciação à Matemática – Material Estruturado
10:30	Recreio				
11:00	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática – Material Estruturado	Conhecimento do Mundo	Educação pelo movimento	Conhecimento do Mundo
12:00	Almoço / Sesta				
15:00	Expressão Plástica	Música	Estimulação à Leitura	Conhecimento do Mundo	Enfiamentos
15:45	Lanche				
16:15	Jogos de roda	Plasticina/ cantinhos	Jogos de tampo de mesa	Lenga-lengas/ destrava línguas/ poesias	Conversas sobre rotinas
17:00	Saída				

Figura 7 - Horário do grupo de crianças de 5 anos (grupo B)

2.4 Rotinas

Como já me referi às rotinas do grupo de crianças de 5 anos, explicando que elas são comuns aos diversos grupos, limito-me, a propósito deste Grupo, a assinalar rapidamente as mesmas.

O acolhimento é feito em roda, no ginásio com as restantes crianças da Educação Pré-Escolar. Na roda, as crianças cantam diversas músicas. As crianças de 3 anos são as penúltimas a sair do ginásio (ou as últimas quando não se encontram

crianças de 2 anos, da Creche). Como referido a propósito do grupo anterior, os momentos de higiene acontecem diversas vezes durante o período da manhã; as idas à casa de banho são feitas logo após a roda, depois do recreio e no final do almoço, ou seja, antes da sesta. No entanto, o grupo de crianças de 3 anos difere muito dos outros grupos do Pré-Escolar, pois, nas idas à casa de banho, necessitam da nossa ajuda.

Quanto ao recreio, ele é feito, por vezes, na sala, outras vezes, se o tempo atmosférico o permite, no exterior. O recreio é realizado a meio da manhã e é durante este tempo que as crianças brincam livremente. A meio da manhã, quando decorre o recreio, as crianças lancham uma ou duas bolachas. No final do recreio, por volta das 12h, as crianças dirigem-se à cantina, onde almoçam. Enquanto almoçam, as crianças deste Grupo necessitam muito da nossa ajuda, visto que, por vezes, temos de ser nós a dar-lhe a comida e a ensinar a usar os talheres de forma correta.

Diferentemente do que se passa no grupo de crianças de 5 anos, as crianças de 3 anos fazem a sesta. No final do almoço, por volta das 12.30h, voltam para a sala, onde já estão as camas preparadas. Tal como refere Cordeiro (2010, p. 306) “A sesta deve ser um passo da rotina, que a criança já antecipa quando está a fazer outras coisas anteriores [...]. A hora de dormir a sesta deve ser falada como uma hora boa e desejada”.

2.5 Relatos Diários

Terça-feira, 8 de novembro de 2011

Este foi o dia em que mudámos de sala e por isso, após as rotinas iniciais da manhã, as minhas colegas de estágio e eu deslocámo-nos para a sala do Grupo B, de crianças de 3 anos de idade.

A educadora sentou as crianças em semicírculo e fez uma abordagem sobre as estações do ano, nomeadamente sobre o outono, e depois falou sobre alguns frutos característicos desta época. Posteriormente, as crianças falaram um pouco das suas experiências e a educadora deu a provar às crianças um pedaço de dióspiro.

No Domínio da Matemática, a educadora usou o 1.º Dom de Fröbel para explorar as cores e as formas. No final, fez um pequeno jogo, que consistia em associar as cores do 1.º Dom com os diversos arcos que espalhados pela sala.

Inferências | Fundamentações

Pude verificar que a educadora explorou com as crianças um conteúdo no Domínio do Conhecimento do Mundo, dando importância à **presença das ciências no ensino pré-escolar**. Devido à curiosidade que as crianças mostraram quando falaram das suas experiências, penso que foi positivo a educadora fomentar essa curiosidade e pôr as crianças em contacto com os frutos.

Cada vez mais se defende a educação em ciências desde cedo, “orientada para a formação de cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade actual” Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009, p. 11). Também nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) se afirma que:

[...] a Área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às ciências, que poderá estar mais ou menos relacionados com o meio próximo, mas que aponta para a introdução a aspetos relativos a diferentes domínios do conhecimento do mundo: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia...que, mesmo elementares e adequadas a crianças destas idades deverão corresponder sempre a um grande rigor científico (p. 80/81)

Sexta-feira, 11 de novembro de 2011

A educadora tratou o tema das comemorações do S. Martinho com as crianças. Referiu a origem deste dia e os costumes a ter. Seguidamente, as crianças ouviram as regras a cumprir durante a execução do trabalho. Já sentados nas respetivas mesas, e no Domínio da Expressão Plástica, colaram castanhas em folhas de papel, desenhando algumas crianças uma flor, outras, uma lagarta. As castanhas foram decoradas com tintas, lápis de cor, e outro tipo de objetos.

Inferências | Fundamentações

As crianças têm uma **conceção do tempo** muito diferente daquela que atingimos no estado adulto. Contudo, algumas das capacidades para virem a perceber a categoria tempo podem (e devem) ser desenvolvidas na idade pré-escolar, a partir da “participação das crianças pré-escolares em acontecimentos” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 768).

Neste caso, a educadora, usando as comemorações do São Martinho, levou a que as crianças participassem numa conversa sobre uma determinada época festiva, de modo a proporcionar-lhes ideias sobre o conceito de tempo. Tal como Hohmann e Weikart (2011, p. 768) referem, as crianças são “como membros activos das famílias e das comunidades” e, por isso mesmo, “envolvem-se em experiências que as encorajam a pensar à sua própria maneira sobre os intervalos de tempo” (p. 768). Durante esta atividade e a que se lhe seguiu de expressão plástica, as crianças estavam atentas, interessadas e colaborativas.

Segunda-feira, 14 de novembro de 2011

A educadora começou por contar às crianças a história *Gosto de ti*. Depois, no Domínio da Matemática, utilizou os Blocos Lógicos para trabalhar a teoria de conjuntos, introduzindo o conceito de conjunto singular. Enquanto a educadora trabalhava estes conceitos, as minhas colegas de estágio e eu estivemos a elaborar adereços de natal em plasticina com as crianças.

Inferências | Fundamentações

A **teoria de conjuntos**, que se inclui no Domínio da Matemática, deve ser trabalhada no Jardim de Infância, como forma de ajudar as crianças a entenderem a matemática (Spodek e Saracho, 1998, p. 308).

Para explorar este conteúdo podem ser usados diversos objetos que representam os elementos; a educadora optou pelas peças dos Blocos Lógicos. A teoria de conjunto pode ser representada de diversas formas; a educadora optou por utilizar a representação de conjuntos através do Diagrama de Venn. Existem diversos conceitos, a transmitir às crianças, pertencentes à teoria de conjuntos. Neste caso concreto, os conceitos trabalhados pela educadora foram o conjunto com um único elemento (conjunto singular) (Caldeira, 2009, p. 321).

Terça-feira, 15 de novembro de 2011

Terminámos, com a colaboração das crianças, os adereços de natal. A educadora trabalhou novamente a teoria de conjuntos com os Blocos Lógicos. Foram lembradas algumas características do material, como a cor, a forma, a espessura, e o tamanho.

A educadora pediu-nos (a nós, estagiárias) que fizéssemos alguns acessórios para vender numa feira de solidariedade (ganchos para o cabelo, marcadores para livros, entre outros). Ao mesmo tempo que fazíamos estes acessórios, a educadora sentou as crianças no tapete e explorou a história contada no dia anterior, *Gosto de ti*. A partir dela, trabalharam as emoções relacionando-as com as expressões faciais.

Inferências | Fundamentações

Os **Blocos Lógicos** foram usados inicialmente por William Hull; no entanto, foi Dienes quem deu um maior contributo para a sua exploração. Os Blocos Lógicos são “um M.M.E. [Material Manipulável Estruturado] composto por 48 peças lógicas distintas. Cada peça lógica tem quatro propriedades/ valores referentes a quatro variáveis: forma, cor, espessura e tamanho” (Damas *et al.*, 2010, p. 13).



Figura 8 - *Blocos Lógicos*

As crianças já estavam familiarizadas com este material. Considero, porém, que é importante relembrar os atributos para continuar a desenvolver diversas capacidades nas crianças. Como referem Moreira e Oliveira (2004, p. 99), “o trabalho com os blocos lógicos pode ajudar no desenvolvimento das capacidades de discriminação e memória visual e constância perceptual. Pode ainda auxiliar no desenvolvimento da ideia de sequência e de simbolização”.

Ao nível da geometria, nesta escola, as crianças começam a aprender a classificar formas, conhecer as figuras geométricas e as suas diversas características aos 3 anos de idade.

Sexta-feira, 18 de novembro de 2011

Neste dia, “dei” aula durante a manhã. Iniciei pelo Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com a leitura da história *O livro negro das cores*, com texto de Memena Cottin e ilustrações de Rosana Faria. De seguida, fiz a exploração das imagens e cores da história.

Na Área de Conhecimento do Mundo, trabalhei o sentido do tato, a partir de diferentes texturas, como o áspero, rugoso, liso, macio, mole e duro. A atividade consistiu em tirar de uma caixa cartões com várias texturas e explorar as mesmas relacionando-as com objetos da sala.

Para finalizar, no Domínio da Expressão Plástica, expliquei às crianças a atividade que iríamos realizar (sobre o conceito de simetria). Seguidamente, com o auxílio das minhas colegas de estágio, fizemos a simetria da mão das crianças em tinta.

Inferências | Fundamentações

O **contacto com os livros** e com o ato de ler proporcionará “uma mais harmoniosa e facilitada entrada no mundo da alfabetização e da sequente entrada nos domínios da leitura” (Magalhães, 2009, p. 63).

O livro que apresentei ao grupo – *O livro negro das cores* – tem a particularidade de ser um livro tátil, com transcrição em braile do texto e aborda como uma criança cega consegue ver o mundo, nomeadamente as cores, através dos sentidos do tato, do olfacto, do paladar e da audição. O livro agradou às crianças.

Segunda-feira, 21 de novembro de 2011

A minha colega de estágio F. “deu” aula durante a manhã. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, leu às crianças a história *O Nabo Gigante*, de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey. Durante a leitura, fez a dramatização da mesma, com os elementos da história. Seguidamente, teve uma pequena conversa com as crianças

sobre a história, sobre alimentação e sobre o sentido do paladar. Na Área de Conhecimento do Mundo, abordou o sentido do paladar. As crianças iam provando alimentos que a F. trouxera e descobrindo o sabor deles e as suas características.

No final da manhã, as crianças elaboraram uma proposta de trabalho que consistia em colar e pintar massas num nabo e na rama.

Terça-feira, 22 de novembro de 2011

Durante a manhã, a minha colega de estágio C. “deu” aula. A manhã iniciou-se com a leitura de *Uma história de dedos*, de Luísa Ducla Soares, com o auxílio de dedoches. Após a leitura, a C. lembrou o nome dos dedos e cantou uma música sobre os dedos.

Na Área de Conhecimento do Mundo, foram lembrados as partes constituintes do corpo. As crianças começaram por montar uma boneca que estava dividida em cabeça, tronco e membros (superiores e inferiores). A partir da boneca, a estagiária mostrou e explicou alguns elementos pertencentes à face. Para terminar, as crianças cantaram uma música sobre o corpo humano.

No Domínio da expressão plástica, as crianças realizaram uma proposta de trabalho, na qual tinham de preencher uma face com todos os seus elementos e, por fim, colar lã para fazer o cabelo.

Inferências | Fundamentações

A minha colega de estágio recorreu à interdisciplinaridade quando leu a história (atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e fez **dramatização** através dos **dedoches** (atividade do âmbito do Domínio da Expressão Plástica).

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, a expressão plástica é “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ministério da Educação, 1997, p. 59). Ao contrário dos fantoches, que encaixam na mão, os dedoches encaixam em cada dedo. Esta história que a minha colega contou adequava-se perfeitamente a este último material, visto que a história era mesmo sobre o nome atribuído aos dedos. Ainda de acordo com as referidas *Orientações*, a expressão plástica pode ser trabalhada “através da utilização de

fantoches, de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc”. Foi isto que ocorreu neste dia, quando foi contada a história pela minha colega.

Sexta-feira, 25 de novembro de 2011

A minha colega de estágio, I. “deu” aula durante a manhã. Começou pelo Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com a leitura da história *Quando a mãe grita*, de Jutta Bauer. Algumas imagens da história foram projetadas e, com o auxílio de um fantoche foi dramatizando a história. Enquanto a história era contada, as crianças participavam na atividade proposta.

De seguida, a I. continuou a aula na Área de Conhecimento do Mundo, explorando as emoções. A partir de imagens, a minha colega explicou os gestos e as atitudes de cada emoção. Posteriormente, fez um jogo com as crianças que consistia em pedir a uma criança que expressasse uma emoção (sugerida pela I.), para que as restantes crianças adivinhassem qual era.

A educadora pediu-nos que fizéssemos com algumas crianças desenhos sobre o presente que gostariam de receber no natal, que iria ser pendurado na árvore de natal. Enquanto elaborávamos estes trabalhos, as outras crianças faziam um desenho livre.

Inferências | Fundamentações

Como descrito, a educadora propôs à minha colega de estágio que neste dia falasse com as crianças sobre as **emoções**. Considero que este tipo de tema é importante ser falado com as crianças. Hohmann e Weikart (2011, p. 597) referem que as crianças são “sensíveis aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros (...) conseguem reconhecer emoções nas outras crianças, ter ideias comuns sobre como a experiência influencia o afecto, e estão frequentemente motivadas para intervir nos ‘estado emocionais’ dos outros”.

Quando fizeram o jogo proposto pela minha colega, as crianças estiveram a representar e a reproduzir algumas emoções faladas anteriormente e que estão presentes no seu dia-a-dia. Os autores Hohmann, Banet e Weikart (1984, p. 224) defendem que é através da imitação que as crianças em idade pré-escolar aprendem a representar com o

seu próprio corpo e voz sobre aquilo que sabem do mundo. Defendem também que “a imitação é o início do ‘faz de conta’ ou desempenho de papéis, em que as crianças integram uma série de imitações”.

Segunda-feira, 28 de novembro de 2011

As crianças começaram o dia com o ensaio de natal. Após o mesmo, a I. terminou a aula do dia anterior, com o Domínio da Expressão Plástica. A atividade consistia em que as crianças pintassem a imagem que correspondia à emoção que estavam a sentir naquele momento. Enquanto decorria esta atividade, as restantes estagiárias e eu terminávamos alguns objetos para vender na feira de solidariedade.

Inferências | Fundamentações

A educadora do grupo deu a oportunidade à I. de terminar a sua aula, já que não o tinha conseguido fazer no dia combinado. Realço a atividade que a minha colega optou por realizar com as crianças, já que conseguiu fazer **interdisciplinaridade**. Como Mendes e Delgado (2008, p. 78) referem, “é importante propor tarefas que permitam estabelecer conexões com o domínio da linguagem oral, das expressões motora, dramática e plástica e também com a área de conhecimento do mundo”.

Neste dia pude observar este tipo de atividades onde houve uma ligação entre áreas e domínios. As crianças ao realizarem uma atividade de expressão plástica conseguiram trabalhar o conteúdo de conhecimento do mundo que tinham abordado. O tema falado com as crianças não era fácil; no entanto, esta atividade, a I. conseguiu captar a atenção das crianças para o mesmo.

Terça-feira, 29 de novembro de 2011

Após o ensaio de natal, uma estagiária do 2.º ano deu aula, durante 20 minutos, sobre a higiene oral.

Durante o resto da manhã, as crianças dirigiram-se para o ginásio onde ensaiaram para a festa de natal. Enquanto as crianças ensaiavam, nós, estagiárias, terminámos alguns adereços de natal para a feira de solidariedade. Regressadas dos ensaios, as crianças colaboraram nesta criação de adereços.

Inferências | Fundamentações

Ao longo destes dias, as crianças tinham vindo a construir alguns **adereços** de natal para uma feira de solidariedade.

Estas actividades plásticas, que ocorrem todos os anos na época natalícia, pressupõem, segundo Cordeiro (2010, p. 375), “quase sempre o domínio da expressão plástica e suas diferentes técnicas”. Este autor alerta ainda para que tais atividades “ajudam a criança a encontrar uma organização temporal, dando-lhes segurança”. Verifiquei que as crianças estavam completamente à vontade com a preparação da festa, interessadas no progresso dos adereços, o que comprova as observações feitas pelo autor citado.

Sexta-feira, 2 de dezembro de 2011

O dia começou de forma diferente, pois a educadora da sala não estava presente. Assim, os dois grupos de crianças de 3 anos estiveram durante a manhã com a educadora do grupo B. Esta começou por cantar uma música de bom dia e de seguida contou uma história. A partir do conteúdo da história lida, trabalhou com as crianças conteúdos matemáticos, como as contagens e quantidades.

A pedido da educadora, enquanto observávamos estas atividades, elaborávamos um placard sobre o natal. Após o recreio, as crianças decoraram o placard para, posteriormente, ser exposto na sala como decoração de natal.

Inferências | Fundamentações

A **sala** do grupo de crianças de 3 anos tem uma **decoração** específica, como referi anteriormente. No entanto, devido à época natalícia que estava a decorrer, as educadoras optaram por acrescentar alguns elementos decorativos de natal. Optaram por realizar um Pai Natal em tamanho grande, que foi pintado e decorado pelas crianças. Forneiro (citado por Zabalza, 2001, p. 239) acredita que “a sala de aula pode estar decorada de tal modo que eduque a sensibilidade estética infantil (...) a decoração transforma-se assim, em conteúdo de aprendizagem: a harmonia de cores, a apresentação estética dos trabalhos, etc.”.

A decoração da sala tem de ser apelativa, de modo a que as crianças se sintam bem onde passam a maior parte do tempo na escola. Creio que as crianças ficaram bastante contentes por verem que o seu trabalho fazia parte da decoração da sala.

Segunda-feira, 5 de dezembro de 2011

O dia começou com os ensaios de natal no ginásio, e de seguida, no mesmo espaço, a educadora propôs alguns exercícios às crianças para trabalhar a lateralidade.

Neste dia, as professoras Supervisoras de Estágio Profissional da Escola Superior de Educação João de Deus dirigiram-se à escola e pediram para “darmos” aula, neste caso, aula-surpresa. Primeiro, a minha colega de estágio trabalhou estimulação à leitura, com a história *Os Três Porquinhos*, utilizando fantoches. No final, falou com as crianças sobre a moral da história e cantou uma música escolhida pelas crianças. Após ter terminado a aula, eu iniciei a aula no Domínio da Matemática onde trabalhei até ao número 3 com o auxílio de palhinhas.

No final da manhã, reunimo-nos com as educadoras e as coordenadoras de Estágio Profissional para debater e ouvir os pontos positivos e negativos das aulas que venham a servir para aulas futuras.



Figura 9 - Palhinhas

Inferências | Fundamentações

As **palhinhas** são usadas com alguma frequência nesta escola como material alternativo. Segundo Caldeira (2009, p. 317), com este material “é possível fazer um trabalho criativo e ao mesmo tempo também educativo. Basta exercitar a criatividade e permitir que a criança também o faça”.

Foi-me pedido que, no Domínio da Matemática, com o material alternativo palhinhas, estruturasse uma aula sobre a noção de número até à quantidade 3. Considero que a aula não correu como esperado. Devido ao desconhecimento das crianças daquele material, surgiu muita confusão. Atendendo a que “o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor” (Amaral, Moreira e Oliveira, 1996, p. 93), tive pena que me tivesse sido atribuído um conteúdo que iria ser explorado por mim pela primeira vez e que eu nunca tinha visto ser explorado nesta sala.

Terça-feira, 6 de dezembro de 2011

No início da manhã, as crianças estiveram no ginásio, onde ensaiaram para a festa de natal. Quando regressaram à sala, sentaram-se no tapete e fizeram alguns jogos, enquanto nós elaborámos alguns enfeites de natal.

As educadoras da escola tiveram numa reunião com a respetiva diretora, enquanto as estagiárias ficaram no recreio com as crianças. Enquanto decorria o recreio, a minha colega de estágio F. chamava individualmente as crianças para fazerem recorte e colagem livre.

Inferências | Fundamentações

Nos jardins-de-infâncias é comum ver-se trabalhos de **recorte e colagem**, sendo estes encarados como uma forma de desenvolver a concentração e a motricidade da criança. Para além de podermos desenvolver diversas capacidades nas crianças, o recorte e colagem livre fortalecem a criatividade e a imaginação.

Neste dia, a educadora pediu-nos que fizéssemos trabalhos de recorte e colagem livre com as crianças. No entanto, nesta idade as crianças têm ainda pouca capacidade de manusear a tesoura, e é necessário um extremo cuidado da nossa parte para não acontecerem acidentes.

De acordo com Blanchard (1976, p. 8), “o pequeno de três anos tem possibilidades infinitamente mais reduzidas. O seu equilíbrio não é ainda muito estável, tem gestos impulsivos”, pelo que, para evitar acidentes, compete-nos “organizar o trabalho de forma que se evitem os ‘buracos’ propícios aos disparates” (p. 9).

Sexta-feira, 9 de dezembro de 2011

Este dia de estágio, para além das rotinas habituais, incidiu essencialmente sobre os ensaios de natal. Como tal, as crianças permaneceram no ginásio.

Inferências | Fundamentações

Na festa de natal, o grupo de crianças de 3 anos participaria com uma **dança** coreografada pela educadora. A dança, se bem que simples e adaptada ao nível das crianças, tinha como objetivo desenvolver capacidades.

Lembremos que a “dança educativa (...) é constituída por propostas de movimento lúdico-expressivo-criativo, com o objetivo, não de ensinar a dançar, mas de promover o desenvolvimento integral da criança” (Sousa, 2003a, pp. 113-114).

Embora a dança escolhida para a festa de natal tivesse uma coreografia, as crianças apenas seguiam determinados passos. Talvez cada criança tivesse optado por uma forma de dança de acordo com a sua personalidade, o que se revela benéfico, já que “a dança educativa traduz-se sempre numa improvisação de movimentos cuja criatividade é impulsionada pela expressão das emoções pessoais de cada criança” (Sousa, 2003a, p. 116).

Segunda-feira, 12 de dezembro de 2011

O dia começou no ginásio com a habitual “Roda do Bom Dia”. Seguidamente, as crianças dirigiram-se para a sala onde permaneceram apenas connosco, estagiárias, até à hora do recreio.

Posteriormente, duas colegas minhas orientaram jogos no tapete com as crianças, enquanto outra colega de estágio e eu terminávamos os últimos pormenores nos objetos de natal, feitos anteriormente pelas crianças.

Inferências | Fundamentações

Regularmente, a educadora pedia-nos, às estagiárias, que elaborássemos diversas atividades em conjunto. É de facto “importante encorajar a colaboração e valorizar a partilha de experiências para sustentar esta abordagem no desenvolvimento da formação de professores” (Flores e Simão, 2009, p. 33).

Por isso, nesta fase de aprendizagem em que exercemos o Estágio Profissional, é uma mais-valia a **colaboração e a interajuda** entre nós, **estagiárias**. Assim podemos melhorar através de críticas que são feitas por alguém na mesma posição que nós. Tal como Flores e Simão (2009, p. 31) referem, “ as experiências partilhadas dão, igualmente, ‘autorização’ para se arriscar fazer algo que pode ser entendido como uma falha [...] de modo a alargar as fronteiras da prática através do apoio e ‘crítica’ de outra pessoa que nós valorizamos”.

Terça-feira, 13 de dezembro de 2011

O dia começou em roda, no tapete, com a educadora a trabalhar com o 1.º Dom de Fröbel. A partir deste material foram explorados diversos conteúdos, como, por exemplo, as cores, contagens, quantidades, sentido do número e lateralidade. Por fim, foi realizado o jogo do Quim Visual.

Após o recreio, as crianças recortaram de prospectos publicitários várias imagens de brinquedos. Estas imagens, que representavam o que as crianças queriam receber no natal, foram posteriormente coladas em folhas brancas.

No final da manhã, a educadora do grupo, pediu-me, como aula “surpresa”, que lesse uma história intitulada *Para que servem os ouriços*.

Inferências | Fundamentações

Quando a educadora trabalhou com o **1.º Dom de Fröbel**, apercebi-me que não era a primeira vez que o usava, pois as crianças estavam já familiarizadas com o material, as suas características e regras.

O 1.º Dom é composto por seis bolas pequenas de pingue-pongue revestidas a lã de cor vermelha, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta. A estratégia usada pela educadora foi tirar da caixa as bolas pela ordem das cores que as crianças tinham aprendido, retirando as bolas todas.



Figura 10 - 1.º Dom de Fröbel

Ao trabalhar o 1.º Dom de Fröbel, após mostrar e explorar a caixa, devemos retirar uma bola de cada vez, sendo que “a sequência das cores a ensinar à criança pode ser a do arco-íris. Nos Jardins-Escola começam habitualmente com a bola amarela por causa dos 3 anos usarem bibe amarelo” (Caldeira, 2009, p. 244). Este material é iniciado e mais explorado nesta idade, devido às capacidades e destrezas que desenvolve. As principais são, como refere Caldeira, a distinção de cores e formas, o desenvolvimento de sentidos como o do tato, visão e audição, a lateralidade, equilíbrio, entre outros.

A estratégia de exploração do material e o jogo que foi feito (“Quim Visual”) provocou curiosidade e entusiasmo nas crianças. A partir deste jogo é desenvolvida a memorização e a orientação espacial, visto que, “quando as crianças destapam os olhos, pede-se que a uma delas que identifique a diferença, fazendo-a relacionar espacialmente a troca” (Caldeira, 2009, p. 225).

Sexta-feira, 16 de dezembro de 2011

Neste dia, a educadora da sala não estava presente, como tal as crianças ficaram com a educadora do grupo A. Esta juntou os dois grupos e contou a história *O Natal do Rato Renato*. Depois, separou os grupos, deixando as crianças da grupo B connosco. Durante este tempo as crianças elaboraram um desenho sobre o natal. No fim da manhã, duas estagiárias realizaram jogos de tapete com as crianças.

Inferências | Fundamentações

Por vezes o **jogo** é incorporado no período escolar, embora não conste no horário. Os jogos têm como objetivo proporcionar momentos de descontração e diversão. Nestas idades, a curiosidade é uma característica presente no comportamento das crianças e o jogo pode ser uma forma de a sustentar: “As crianças pequenas são por natureza curiosas e agitadas. Elas aprendem agindo sobre o meio e movimen[tam-se] pelo prazer do movimento em si mesmo” (Curtiss, 1988, p. 13).

O jogo também ajuda a criança a adquirir certos valores e a aprender a socializar e a respeitar os outros. Com o jogo, “a criança pode aprender a cooperar ou a competir. Estes dois tipos de comportamento têm um papel em nossa sociedade. (...) Deste modo podemos inculcar jogos (...) no trabalho de movimento” (Curtiss, 1988, p. 51).

3. 3.º Momento de Estágio (grupo de 4 anos)

Este período de estágio foi efetuado entre 2 de janeiro de 2012 a 10 de fevereiro de 2012 e decorreu numa sala de um grupo de 4 anos (grupo B).

3.1 Caracterização do grupo

O grupo de crianças de 4 anos é constituído por vinte sete crianças, sendo que catorze são do género feminino e treze do género masculino. Todas as crianças têm quatro anos. Neste grupo há duas crianças que entraram pela primeira vez nesta escola.

3.2 Caracterização do espaço

A sala deste grupo encontra-se perto do ginásio e da cantina e tem uma ligação para rua. A sala está dividida em duas partes, por armários (onde a educadora guarda alguns materiais) e é partilhada com o grupo de crianças de 4 anos da grupo A. Ambas as partes da sala são luminosas por possuírem várias janelas. Na parte da sala do grupo B há quatro mesas redondas, com lugares específicos para as crianças, e um espaço para um tapete, onde as crianças, por vezes, se sentam em “U”.



Figura 11 - Sala do grupo de crianças de 4 anos (grupo B)

Na parede existem placares para expor os trabalhos das crianças e um quadro de giz. Ao fundo da sala existem diversos armários, onde são guardados os materiais estruturados e manipulativos.

3.3 Horário

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00	Acolhimento - Canções de roda, jogos e higiene				
9:30	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática
10:30	Recreio				
11:00	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Educação pelo Movimento	Iniciação à Matemática	Educação pelo Movimento
11:30			Revisões	Inglês	Conhecimento do Mundo
12:00	Jogos de roda/ Estimulação à Leitura	Jogos de mesa/ Estimulação à Leitura	Cantinhos	Cidadania	Jogos de roda
13:00	Almoço e recreio orientado e livre				
14:45	Expressão Plástica	Expressão Plástica	Expressão Plástica	Experiências	Expressão Plástica
15:30	Música				
16:00	Relembrar o nosso dia				
16:30	Lanche				

Figura 12 - Horário do grupo de crianças de 4 anos (grupo B)

3.4 Rotinas

O acolhimento, tal com os outros grupos do pré-escolar, é feito em roda no ginásio onde as crianças, educadoras e estagiárias cantam diversas músicas. O grupo de crianças de 4 anos é o segundo a sair do ginásio. Os momentos de higiene feitos pelo grupo de crianças de 4 anos são realizados várias vezes ao dia, sendo que a primeira vez é logo a seguir à roda, depois do recreio e antes do almoço. As crianças deste grupo, tal como as do grupo de crianças de 5 anos, são autónomas nas idas à casa de banho, não necessitando de ajuda. As crianças realizam o recreio a meio da manhã, normalmente no espaço exterior destinado ao recreio. Ali, as crianças lancham e brincam.

As crianças lancham pão ou bolachas a meio da manhã, durante o recreio. O almoço é feito por volta das 13h. Tal como acontece na higiene, as crianças do grupo de 4 anos assemelham-se muito às dos 5 anos, pois usam os talheres de forma certa e não precisamos de auxiliar durante o almoço.

3.5 Relatos Diários

Segunda-feira, 2 de janeiro de 2012

Este foi o primeiro dia de escola das crianças após as férias de natal. Como tal, muitas crianças ainda ficaram em casa e só algumas educadoras estavam presentes. O dia começou de forma diferente: as crianças ficaram no ginásio durante algum tempo a fazer jogos orientados pela educadora. Depois, foram para o recreio até à hora do almoço.

Após o almoço, devido às condições meteorológicas, as crianças ficaram na sala das crianças de 3 anos onde realizaram jogos. Por fim, regressaram ao recreio onde brincaram livremente.

Inferências | Fundamentações

Este dia foi marcado por um **tempo de recreio** mais prologado do que o habitual, visto ser o primeiro dia de aulas a seguir às férias escolares. Durante o período do recreio, as crianças puderam brincar de forma livre e despreocupada de normas, confraternizaram com as restantes crianças, educadoras e estagiárias.

Hohmann e Weikart (2011) alertam para que o tempo no exterior “permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (p. 433). Estes dias em que as crianças passam mais tempo no recreio também são necessários na educação das crianças. O tempo de exterior é importante porque, de acordo com os mesmos autores, é “saudável e sem restrições, as crianças estabelecem contacto com a natureza e é uma oportunidade para os adultos aprenderem mais sobre as crianças” (p. 434).

Terça-feira, 3 de janeiro de 2012

Após a roda, as crianças foram para a sala e a educadora começou a fazer contagens oralmente, enquanto eram distribuídas as caixas de 3.º Dom de Fröbel. A partir deste material, a educadora realizou algumas construções, pela seguinte ordem: o cadeirão, duas colunas, o comboio e a cama. Durante as construções, a educadora fez algumas situações problemáticas a partir de uma história. Antes de trabalhar com este material, lembrou as regras a ter com o mesmo.

A seguir ao recreio, as crianças regressaram à sala e sentaram-se no tapete. No Área de Conhecimento do Mundo, a educadora trabalhou a estação do ano inverno e o tipo de vestuário que normalmente se utiliza nesta época do ano. Para terminar a manhã a educadora contou a história *O Ursinho Polar*.

Inferências | Fundamentações

A prática de fazer exercícios de **contagem** e de **cálculo mental** é um hábito que a educadora exige às crianças todos os dias.

Segundo Moreira e Oliveira (2004, p. 131), “o exercício de contagem é considerado dos mais influentes no desenvolvimento cognitivo da criança. Para além da sua prática formal na aula ela pode ser enfatizada com jogos lúdicos e entusiasmantes”. Ao realizar diariamente exercícios de contagem com as crianças, a educadora está a promover um bom desenvolvimento ao nível cognitivo, ajudando as crianças a adquirir conceitos matemáticos.

Sexta-feira, 6 de janeiro de 2012

Durante a roda, nós, estagiárias, ficamos na sala a preparar os trabalhos do Dia de Reis (recortes de coroas), para, posteriormente, serem decorados pelas crianças.

As crianças foram para a aula de educação física. Quando regressaram, a educadora começou a trabalhar com o Cuisenaire. Com este material foram realizados exercícios sobre escadas crescentes, números pares e ímpares. Por fim, foram lembrados o símbolo de maior (>). Depois do recreio, as crianças decoraram as coroas com círculos de duas cores a partir de uma determinada sequência.

Inferências | Fundamentações

Todas as sextas-feiras, as crianças do grupo têm 30 minutos de aula de ginástica. As aulas de **educação física** no pré-escolar são importantes e têm objetivos que consistem no desenvolvimento corporal, na aquisição do controle corporal, no desenvolvimento da habilidade motora, no próprio bem-estar. É durante este tempo que as crianças libertam a energia acumulada em sala de aula.

Entre as diversas atividades rotineiras que as crianças desenvolvem durante o dia, a atividade física aparece como uma parte importante do mesmo. Como refere Rabinovich (2007):

[...] a educação física ocupa um lugar importante entre as diferentes atividades inovadoras propostas às crianças da Educação Infantil, pois, atualmente, tais práticas possibilitam o desenvolvimento da cultura corporal, oferecendo oportunidades variadas, tais como: autonomia, segurança, Domínio corporal e respeito às singularidades de cada criança. (p. 27)

Segunda-feira, 9 de janeiro de 2012

A educadora começou por pedir às crianças que contassem e trabalhou o cálculo mental, após o que teve de se ausentar. Durante o recreio ficamos na sala e fomos chamando as crianças, dos grupos A e B, para fazerem pintura com berlindes.

No final da manhã, a educadora do grupo de crianças de 2 anos leu a história *A que sabe a lua?*, de Michael Grejniec.

Terça-feira, 10 de janeiro de 2012

A educadora começou por fazer contagens e cálculo mental. Após esta atividade, pediu a uma criança que distribuísse cordas (representativas de linhas fronteiras) e também borboletas em musgami. Com este material, a educadora trabalhou conceitos como conjunto, cardinal do conjunto, números pares, os sinais de maior (>) e igual (=), conjunto vazio e conjunto singular. Regressadas à sala, após o recreio, as crianças sentaram-se em U, no tapete. A educadora fez revisões relativas à Área de Conhecimento do Mundo sobre o sistema solar, especificamente sobre o planeta Terra.

Ainda no tapete, fez a leitura da história *Papá, por favor, apanha-me a lua!*, de Eric Carle, fazendo referência as fases da lua.

Ao fim da manhã, a educadora distribuiu trabalhos que estavam em atraso, enquanto algumas crianças manuseavam livros nas mesas, livremente. Eu e uma das minhas colegas e eu colámos os trabalhos feitos no dia anterior, em folhas coloridas.

Inferências | Fundamentações

De acordo com Mata (2008, p. 84), é necessário proporcionar às crianças **momentos de leitura** agradáveis e positivos, procurando um envolvimento precoce das crianças com a história escutada. A leitura não pode ser utilizada apenas como uma forma de ocupar o tempo: tem de envolver fantasia, proporcionando às crianças momentos de descontração, de conforto, de prazer e de bem-estar.

Considero que a história contada, *Papá, por favor, apanha-me a lua!*, desenvolve a imaginação das crianças por se tratar de um tema com o qual as crianças não contactam diretamente. De acordo com Diniz (1993, p. 55), os textos de literatura infantil, como é o caso deste de Eric Carle, divertem a criança e desenvolvem a sua imaginação. Além disso, a história foi também utilizada pela educadora para conversar com as crianças sobre as ideias que têm acerca das fases da lua.

Sexta-feira, 13 de janeiro de 2012

A educadora sentou as crianças em “U” no tapete e, na Área de Conhecimento do Mundo, trabalhou o tema “Sal”, explorando as suas características, a sua formação, extração, tratamento, etc.

Já nas mesas, a educadora começou por pedir às crianças que fizessem contagem, introduzindo a contagem até aos sessenta. Ainda no Domínio da Matemática, utilizou o 4.º Dom de Fröbel. Com este material reviu as características da caixa e das peças. Pediu, então, que inventassem uma construção e uma história sobre a mesma, para contarem ao grupo.

No final da manhã, as crianças foram para a ginástica. Durante este tempo, nós ficámos na sala a arrumar os trabalhos das crianças nas respetivas capas.

Inferências | Fundamentações

Um tema como o que foi hoje tratado no Domínio do Conhecimento do Mundo, quase parece surgir naturalmente no quotidiano das crianças. Acredito que, na escola, as crianças tenham de ter um contacto um pouco mais científico com este tipo de temas. De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 82), “a **sensibilização às ciências** parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais”. Reforçando esta ideia, Martins *et al.* (2009, p. 12) defendem que “as crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia”. Os mesmos autores defendem ainda que “o educador deve promover um ambiente em que as crianças possam apreciar a ciência e construir experiências positivas em relação a ela”.

O que acabei de referir vai ao encontro do que observei em sala de aula. A educadora proporcionou um ambiente que desenvolveu a curiosidade das crianças por um tema científico e que, ao mesmo tempo, surge naturalmente no seu dia-a-dia.

Segunda-feira, 16 de janeiro de 2012

Durante a roda, nós, estagiárias, ficámos na sala a arrumar os trabalhos das crianças nas respetivas capas.

Quando regressaram à sala, a educadora pediu às crianças que se sentassem nas mesas e começou com o exercício de contagem. Depois, trabalhou com os Blocos Lógicos. Com este material, a educadora começou por fazer revisões dos atributos e, por fim, realizou um jogo. A partir de uma história sobre piratas, a educadora elaborou um

jogo que consistia em descobrir a chave do tesouro do pirata; a chave era obtida a partir da eliminação de algumas peças.

A seguir ao recreio, as crianças regressaram à sala e as crianças sentaram-se em “U” no tapete. No Área de Conhecimento do Mundo, a educadora iniciou o tema do carvão, referindo conceitos como mineiros, mina, carvão vegetal e carvão mineral e a utilidade do carvão no nosso dia-a-dia.

As crianças voltaram às mesas, onde terminaram alguns trabalhos que tinham em atraso. Por fim, o grupo A e o grupo B fizeram um desenho com a técnica do balão, contando com a nossa ajuda.

Inferências | Fundamentações

O **desenho** feito com a **técnica do balão** enquadra-se no âmbito da Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente no Domínio da Expressão Plástica. Neste Domínio, de acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*, as crianças exploram “diversos materiais e instrumentos de expressão plástica” (Ministério da Educação, 1997, p. 61). Ao elaborarem um desenho à sua vontade com uma técnica específica, a “técnica do balão”, as crianças desenvolveram a imaginação, demonstrando gosto pela atividade. De acordo com Rodrigues (2002, p. 14), “a educação artística nas escolas deve permitir que a criança se exprima livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções”.

Frequentemente, o desenho é utilizado na educação pré-escolar. No entanto, este não pode ser banalizado e usado como forma de ocupar o tempo, cabe ao educador tornar o desenho como uma atividade educativa (Ministério da Educação, 1997, p. 61). Como pude observar, a educadora usou “através das cores e das formas, a expressão plástica” (Rodrigues, 2002, p. 14) como forma não só de transmitir mensagens convencionais mas também algo de muito pessoal.

Terça-feira, 17 de janeiro de 2012

Na Área de Conhecimento do Mundo, a partir dum *powerpoint*, a educadora iniciou a apresentação do tema da areia. Durante as explicações, referiu onde podemos encontrar a areia e nomeou quatro das utilidades que a areia pode ter (construções,

brincadeiras com areia, esculturas de areia e vidro). Por fim, as crianças passaram dois recipientes com dois tipos de areia para descobrirem as diferenças na cor e na espessura.

Após o recreio, a educadora pediu à minha colega de estágio que como aula “surpresa”, no Domínio da Matemática, explorasse a teoria de conjuntos utilizando flores como elementos.

Sexta-feira, 20 de janeiro de 2012

O dia, como habitualmente, começou com o acolhimento em roda. No entanto, durante a mesma, nós, estagiárias, tivemos de sair para arrumar as capas na sala. Quando regressaram à sala, as crianças iniciaram o habitual exercício de contagem e exercícios de cálculo mental. Depois, a educadora realizou exercícios com o 4.º Dom de Fröbel. Durante esta atividade, a educadora relembrou as características da caixa e das peças, foi introduzido as construções da cama e da mesa e cadeira. Com estas construções, fez diversas situações problemáticas.

Após o recreio, a educadora pediu que, como aula “surpresa”, a minha colega de estágio, I., lesse a história *O casamento da gata*, de Luísa Ducla Soares. Terminada a leitura da história, a minha colega de estágio pediu às crianças que dramatizassem a história à medida que ela ia recontando.

No final da manhã, as crianças tiveram ginástica.

Inferências | Fundamentações

Luísa Ducla Soares é uma reconhecida escritora de literatura infantil. A escritora tem obras do género narrativo e poético, apresenta também livros de rimas e lengalengas. O trabalho de Luísa Ducla Soares recai ainda na recolha no campo da Literatura Tradicional, onde se encontra uma tipologia seleccionada. *O casamento da gata* é uma das obras em que a autora “procede a adaptações, socorre-se da sua característica mor – a subversão [...] que nos obriga a recorrer, sem quase dêmos conta, às memórias textuais herdadas da tradição oral, actualizando-as” (Florêncio, 2002, p. 3).

O casamento da gata é uma história do género narrativo destinada às crianças. De acordo com Florêncio (2002, p. 187), a obra de Luísa Ducla Soares para a infância “construída sobre o género narrativo, fascina (...) pela sua qualidade formal, pelo facto

de assentar em intrigas estimuladamente inteligentes [...] e pelo modo subversivo, como estes aspectos formais e de conteúdo, são apresentados”.

Pela sua variedade de géneros literários (e, como sabemos, é crucial que as crianças contactem com todos eles) e pela sua forma de escrita única considero, então, o quanto é importante que os educadores apresentem às crianças livros desta escritora.

Segunda-feira, 23 de janeiro de 2012

Neste dia, a minha colega de estágio C. “deu” aula programada durante toda a manhã. Começou a aula pela Estimulação à leitura, e leu a história “Luísa e a maçã”, do *Livro com cheiro a maçã*, de Alice Vieira. Antes de iniciar esta história, pediu que uma criança contasse a história da “Branca de Neve”, já que ambas estavam relacionadas. No final da leitura da história de Alice Vieira, as crianças exploraram o conteúdo da história.

Antes do recreio, a C. propôs que as crianças, em conjunto, fizessem um puzzle, criado por ela, para introduzir o tema que iria tratar mais tarde, na Área de Conhecimento do Mundo. Depois do recreio, as crianças sentaram-se no tapete e através de imagens foram descobrindo os nomes dos frutos e das respetivas árvores. Simultaneamente, a C. ia explicando e mostrando exemplares dos diversos frutos, que as crianças visualizaram, cheiraram e tocaram. Com estas frutas, foi feita uma salada de fruta que as crianças comeram como sobremesa no almoço.

No Domínio da Matemática, a minha colega de estágio trabalhou a teoria de conjuntos com frutos elaborados em tecido, trabalhando conceitos como par e ímpar, conjunto singular e vazio e representação no quadro. Durante as atividades, as crianças foram elaborando exercícios de cálculo mental.

Inferências | Fundamentações

Nesta sala havia vários tipos de jogos e com determinadas peças consoante o nível cognitivo das crianças. As crianças do grupo estão, por isso, habituadas a jogar com estes materiais, nomeadamente com **puzzles**.

Usar puzzles estimula as crianças a exercitarem a memória e a concentração, a partir do momento que é feito e “desfeito”. Como referem Spodek e Saracho (1998, p. 217) “Os professores devem organizar os quebra-cabeças de acordo com a sua

dificuldade, e verificar periodicamente o processo das crianças em sua habilidade em montá-las”.

Embora sejam atividades que requeiram esforço mental e alguma concentração, adequadas às diferentes capacidades, as crianças aderem muito bem a construir puzzles, encarando-os como um desafio. Talvez por isso, quando a C. propôs às crianças que construíssem o puzzle que ela levava, elas não só de imediato aderiram à actividade, como ficaram extremamente atentas à apresentação posterior sobre os frutos e respectivas árvores feita, em momento posterior, pela minha colega

Terça-feira, 24 de janeiro de 2012

A minha colega de estágio I. “deu” aula durante a manhã. Começou pelo Domínio da Matemática, trabalhando com o 3.º Dom de Fröbel. Relembrou as características da caixa e das peças; a partir de uma história, realizou as construções do comboio, e mesa e cadeiras. Após o recreio, as crianças sentaram-se no tapete e a I. leu a história *O ciclo do pão*, de Mariana Magalhães. No final, explorou com as crianças o conteúdo da história. Na Área de Conhecimento do Mundo, a I. mostrou e trabalhou os vários cereais e respetivos tipos de pão. No final da manhã, a I. dividiu os vários tipos de pão que levava consigo pelas crianças, para que o comessem.

Sexta-feira, 27 de janeiro de 2012

Neste dia de estágio, foi feito o habitual exercício de contagem e depois foram realizados oralmente exercícios de cálculo mental, com situações problemáticas. Ainda no mesmo Domínio, a educadora trabalhou pela primeira vez com o 3.º e 4.º Dons de Fröbel em conjunto. Após várias explicações de utilização dos materiais, pediu aos meninos que realizassem a construção da mobília da sala.

Após o recreio, as crianças tiveram aula de ginástica. Quando regressaram, a educadora pediu-me, como aula “surpresa”, que contasse *O Cuquedo*, de Carla Cunha. Optei por fazê-lo no ginásio, onde sentei as crianças no chão, em forma de “U”. Visto que a maior parte das crianças já conhecia a história, decidi pedir colaboração do grupo. Para terminar a aula, atribuí personagens às crianças e realizei uma pequena dramatização.

Inferências | Fundamentações

O Cuquedo é uma história que tem repetições durante todo o texto, à maneira das **rimas** tradicionais. De acordo com Diniz (1993, p. 74), as rimas infantis são um conjunto de textos orais ritmados, utilizados com e entre as crianças desde que nascem até um período indeterminado.

Dizer e repetir rimas ou textos similares obriga as crianças a uma boa dicção das palavras. As rimas “ajudam a criança a acelerar a pronúncia de certos vocábulos por conterem combinações de consoantes de difícil dicção ou por apresentarem pequenas variantes em sílabas contíguas” (Diniz, 1993, p. 74). Assim, nestes jogos verbais, está implícito o desenvolvimento de capacidades linguísticas. Costa (1992, p. 52) afirma que as rimas infantis “caracterizam-se pela manipulação dos elementos e relações da linguagem, o que implica um certo grau de consciência dos aspetos utilizados, sejam fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos ou sociológicos”.

O momento da dramatização que solicitei às crianças permitiu que, mais uma vez, elas apelassem à sua memória. Mas, mais do que isso, constituiu um momento lúdico e de brincadeira. Segundo Mata (2008, p. 85), “antes, durante e depois da leitura [deve] procur[ar]-se, também, associar a leitura da história a um momento lúdico, envolto em magia, em que as crianças também [sejam] protagonistas”.

Segunda-feira, 30 de janeiro de 2012

Enquanto decorria o acolhimento em roda no ginásio, nós, estagiárias, ficámos na sala, onde realizámos com os dois grupos uma pintura com a técnica do “Borrão Simétrico”.

Neste dia, fiz a minha aula programada. No Domínio da Matemática, realizei um itinerário com o material Cuisenaire. Utilizei tabelas em papel plastificado e representações das peças em cartolina plastificada. Ao mesmo tempo que eu ditava o percurso, as crianças realizavam o exercício no lugar.

Após o recreio, sentei as crianças no tapete e, como estimulação à leitura, contei a história *A viagem da sementinha* (que retirei da revista *Educadores de Infância*). À medida que lhes lia, fui mostrando as imagens e, após a leitura, conversei com as crianças sobre o que tinham escutado, procurando motivá-las e prepará-las para a Área de Conhecimento do Mundo, que iríamos trabalhar a seguir.

Nesta última Área, abordei o ciclo de vida das plantas. Fiz, com ajuda das crianças, um esquema ilustrativo, e mostrei-lhes sementes e uma flor de girassol. Para consolidação dos conhecimentos, sentei as crianças em “U” e realizei uma atividade que consistia em que cada criança plantasse sementes da planta Amor-Perfeito no seu próprio vaso (que eu havia levado).

Inferências | Fundamentações

Durante a minha aula no domínio da Matemática, trabalhei com as crianças a **lateralidade** quando fazia o itinerário.

A lateralidade é definida por Martínez, Garcia e Montoro (1992, p. 22-23) como “uma lei de especificação cortical e possibilita a dominância hemisférica. Vai produzindo a partir das camadas inferiores para as superiores. O estudo da lateralidade efetua-se ao nível da mão, olho, ouvido e pé”. A lateralidade é uma capacidade e é de grande importância para formação de conceitos complexos como o conceito de espaço. Segundo Condemarín e Chadwick (1987, p. 29) “a má lateralização pode produzir desordens na organização temporo-espacial, factor que desempenha um papel importante no desenvolvimento da escrita e da linguagem em geral”.

As crianças reagiram muito bem aos exercícios por mim propostos, talvez devido ao facto de eu ter tido o cuidado de lhes dar peças para seguirem o itinerário.

Terça-feira, 31 de janeiro de 2012

Durante o acolhimento em roda, nós, estagiárias, permanecemos na sala com algumas crianças a realizar pintura com a técnica do “giz molhado em leite”.

Quando as restantes crianças regressaram à sala, a minha colega de estágio “deu” aula durante a manhã. No Domínio da Matemática, explorou o 4.º Dom de Fröbel. Após ter relembado as características do material realizou as construções do poço e do muro do jardim.

Após o recreio, a F. leu a versão da história *João e o pé de Feijão*, de Ana Oom. No Área de Conhecimento do Mundo, foram por ela lembrados os constituintes das plantas e as respetivas funções.

No final da manhã, como consolidação dos conteúdos, foi realizada uma proposta de trabalho, que consistia em colar diversos materiais para formar a constituição da planta.

Inferências | Fundamentações

Neste dia a minha colega de estágio trabalhou o **4.º Dom de Fröbel** com as crianças elaborando algumas construções recorrendo às situações problemáticas.

Debruçando-me mais sobre o 4.º Dom de Fröbel, Caldeira (2009, p. 260) refere que este é um material “constituído por uma caixa de madeira com a forma de um cubo que contém 8 paralelepípedos”.



Figura 13 - 4.º Dom de Fröbel

Quando se trabalha com este material, é importante referir a sua constituição, as regras de trabalho necessárias para o trabalhar e as diferenças com o 3.º Dom de Fröbel. A minha colega de estágio teve o cuidado de fazer todas estas observações antes de iniciar as construções.

As construções com este material são maiores e com mais hipóteses de exploração. Estas construções “requerem da criança, maior destreza manual mais equilíbrio, assim como uma maior ‘ginástica’ mental” (Caldeira, 2009, p. 260).

Como referi no relato de hoje, a minha colega optou por fazer apenas duas construções (poço e muro do jardim) e, com as mesmas, além de elaborar uma pequena história fez situações problemáticas de resolução mental. Ainda de acordo com Caldeira (2009, p. 260), as situações que desenvolvem o “raciocínio logico-matemático são exploradas a partir das construções que terão a sequência que quisermos”.

Sexta-feira, 3 de fevereiro de 2012

O dia começou com uma pintura a partir da técnica “pintar em papel de alumínio”. Ainda na sala algumas crianças terminaram a pintura do giz molhado em leite.

Quando todo o grupo regressou à sala, a minha colega de estágio “deu” aula “surpresa”, sendo que lhe foi pedido que realizasse algumas construções com o 4.º Dom de Fröbel. A estagiária optou por realizar o banco de jardim, a mesa e as cadeiras e a cama, estas construções foram elaboradas a partir de uma história e de várias situações problemáticas apelando ao cálculo mental.

Decido às condições meteorológicas, o recreio foi realizado no ginásio, onde as crianças puderam correr e brincar com música. No final do recreio, a educadora sentou as crianças no tapete e realizou uma experiência. A mesma tinha como objetivo explicar às crianças a principal função do caule – transporte de água e sais minerais.

No final da manhã, as crianças tiveram aula de ginástica. Enquanto esta decorria, nós, estagiárias, permanecemos na sala a recortar máscaras.

Inferências | Fundamentações

Durante alguns dias, fomos observando que a educadora trabalhava com as crianças técnicas específicas e que faziam com que seguissem determinadas regras. Mas neste dia a educadora pediu que, a partir de uma técnica específica, “pintar em papel de alumínio”, as crianças fizessem **pintura livre**.

A meu ver este tipo de estratégia, em que é a criança que imagina, desenha e se expressa livremente sem impedimentos, é, sem dúvida, a mais adequada, pois conseguimos que as crianças exteriorizem os seus pensamentos e ideias. De acordo com Rodrigues (2002, p. 14), “a educação artística nas escolas deve permitir que a criança se exprima livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções”. Ainda de segundo esta mesma autora, “através das cores e das formas, a expressão plástica não se limita a comunicar apenas mensagens convencionais mas também algo de muito pessoal” (p. 14).

Segunda-feira, 6 de fevereiro de 2012

No início da manhã, durante a roda, nós, estagiárias, permanecemos na sala de aula a terminar pinturas com algumas crianças. Quando todo o grupo regressou à sala a educadora trabalhou com o material Cuisenaire no Domínio da Matemática. Neste Domínio, foram trabalhadas as diversas escadas (a escada crescente, a escada decrescente, a escada dos números pares e a escada dos números ímpares).

Após o recreio, a minha colega de estágio C. realizou um jogo sobre números pares e ímpares. O jogo consistia em que as crianças fizessem grupos com o número de crianças correspondente ao valor da peça que ia sendo retirada pela estagiária. O grupo estava a dançar e realizava esta atividade quando era parada a música.

No final do jogo, a educadora levou as crianças a visitarem a horta da escola. Ali, as crianças puderam ver vários legumes, plantados e semeados pelos diversos alunos da escola. O objetivo desta visita era o de consolidar os conteúdos de Conhecimento do Mundo a partir de exemplos.

Inferências | Fundamentações

O Jardim-Escola tem no seu exterior uma pequena **horta pedagógica** que é cultivada pelas crianças e educadoras. Regularmente, as crianças visitam a horta e observam o processo de germinação, de crescimento e de outras características presentes na vida das plantas. Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Couceira (2007) consideram que:

[...] a observação da germinação de sementes e seu desenvolvimento torna-se, assim, indispensável nestas idades, quer por permitir (re)organizar as suas ideias científicas (noção de ser vivo, planta, germinação, crescimento, ciclo de vida, necessidade de água, luz, ...), quer por ajudar a noção de tempo (observação de um fenómeno contínuo, que se desenvolve ao longo de vários dias) (p. 13)

Para além de desenvolver nas crianças este tipo de características, a existência de uma horta pedagógica permite, por um lado, que as crianças observem directamente, na natureza, os conteúdos de que ouvem falar apenas na sala, e por outro lado, desenvolvam o respeito pelo meio ambiente, a natureza e os seres vivos.

Terça-feira, 7 de fevereiro de 2012

Nesta manhã, durante a roda ficámos na sala e realizámos a técnica “pintura com lápis de cera derretidos na vela”, com algumas crianças. A educadora trabalhou no Domínio da Matemática com material alternativo, palhinhas e algarismos móveis. Apelou a exercícios de cálculo com as palhinhas, pediu que as crianças fizessem a ordem crescente com os algarismos e trabalhou o conceito de par e ímpar. No final, realizou um jogo de memória, que consistia em retirar um determinado algarismo na ordem que estava representada no quadro, e as crianças, após fecharem os olhos, tinham de descobrir qual o algarismo que faltava.

Quando regressaram do recreio, as educadoras juntaram os dois grupos e explicaram as características das plantas comestíveis, mostrando diversos exemplares. No final da manhã, a educadora leu a história *O Nabo Gigante*, de Alexis Tolstoi.

Inferências | Fundamentações

O **jogo** para a criança é visto como uma forma de lazer e brincadeira, o que torna sempre mais apelativa a forma de lecionar um determinado conteúdo, quando é usado com este fim.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 76) referem-se aos jogos como “um recurso para a criança se relacionar com o espaço”, chamando ainda a atenção para que, jogando, as crianças “poderão fundamentar aprendizagens matemáticas, como por exemplo: comparação e nomeação de tamanhos e formas, designação de formas geométricas”.

Como referi no relato, neste dia, o jogo foi utilizado para que a educadora trabalhasse conteúdos matemáticos. Se este tipo de exercícios, por vezes, podem ser difíceis e complicados para crianças desta faixa etária, feitos desta forma, através de um jogo, podem tornar-se apelativos e entusiasmantes para as crianças.

Sexta-feira, 10 de fevereiro de 2012

O dia começou com a habitual roda de acolhimento. No entanto, nós, estagiárias, permanecemos na sala a executar a técnica do papel de seda borrifado com água, com algumas crianças, e a arrumar os trabalhos das crianças nas respetivas capas.

As crianças regressaram à sala e as educadoras falaram dos diversos legumes que as crianças trouxeram, a pedido das educadoras. A partir dos legumes trazidos, e como forma de consolidar os conteúdos transmitidos nos dias anteriores, as educadoras fizeram sopa com as crianças. Sendo assim, as crianças dirigiram-se para o refeitório, onde prepararam os legumes, com a ajuda das educadoras, para a realização da sopa.

Por ser o nosso último dia de estágio nesta escola, a diretora pediu que preparássemos uma pequena dramatização, como forma de despedida das crianças. No final do recreio, as crianças retomaram ao ginásio para assistirem à nossa dramatização. Já com as crianças sentadas, apresentámos-lhes uma dramatização de *O Cuquedo*, de Carla Cunha.

Por fim, crianças, educadoras e estagiárias regressaram à sala, onde foram trabalhados conteúdos no Domínio da Matemática.

Inferências | Fundamentações

A diretora da escola tinha-nos solicitado que, no último dia de estágio, fizéssemos um pequeno teatro para apresentar a todas as crianças. Todas as estagiárias se reuniram para que fosse escolhida a história a representar.

As crianças devem **assistir a peças de teatro** desde cedo, pois a apreciação deste desenvolve diversas competências. Segundo Cordeiro (2011, p. 424), as peças de teatro têm consequências positivas nas crianças. Passo a enumerar algumas das consequências apontadas por este autor, nomeadamente as que considere mais importantes. As crianças têm de apreciar “o teatro como experiência estética”, têm de visualizar o teatro e aprender “que a mesma pessoa pode desempenhar várias tarefas e ser várias personagens, bastando para isso encarnar quem está, no momento, a representar”, temos que dar a conhecer às crianças que o teatro é uma “forma de arte comunitária, das mais antigas”. Simultaneamente, aumentamos os “conhecimentos sobre a história e as suas personagens” nas crianças.

Pelo nosso lado, das estagiárias, este foi um momento simpático e uma forma muito agradável de dar por concluído o estágio junto dos respectivos grupos de crianças.

4. 4.º Momento de Estágio (4.º ano de escolaridade)

Este período de estágio ocorreu entre 5 de março de 2012 e 27 de abril de 2012, na sala de uma turma de 4.º ano de escolaridade (turma B), referente a alunos com 9 anos de idade.

4.1. Caracterização da turma

A turma do 4.º ano B é constituída por vinte e seis alunos, sendo que quinze são do género feminino e onze são do género masculino.

Em relação ao desempenho dos alunos em sala de aula, a turma parece ser interessada no ambiente escolar, mostra-se participativa e empenhada no decorrer das aulas. Quatro alunos da turma apresentam algumas dificuldades de aprendizagem, frequentando o apoio individualizado.

4.2. Caracterização do espaço

A sala do 4.º ano B é localizada no 1.º andar da escola, e é bastante luminosa contendo três janelas. No entanto, considero que não é muito ampla para o número de alunos.

No interior da sala, podemos observar que as paredes são preenchidas com elementos referentes às matérias lecionadas nas diferentes áreas, e com placares destinados a trabalhos também das diversas áreas. Ainda existe um espaço destinado à leitura (Jardim de leitura) e outro para recados e desenhos oferecidos à professora (Cantinho dos Mimos).

As carteiras estão dispostas em várias filas e a secretária da professora está à frente das mesmas. A sala contém armários onde são guardados os materiais e os dossiês dos alunos. A sala dispõe ainda de um quadro interativo.



Figura 14 - Sala da turma do 4.º ano (turma B)

4.3. Horário

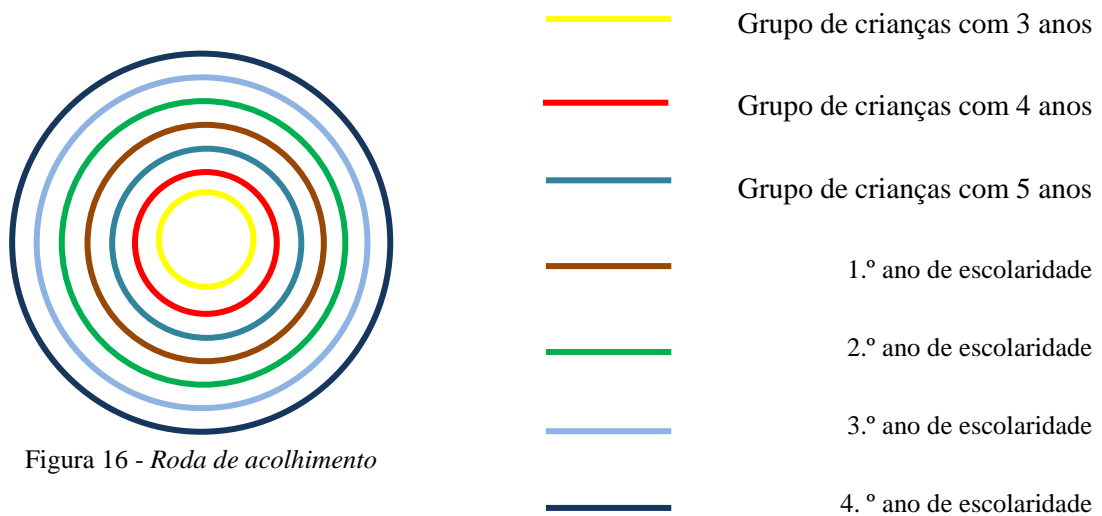
4º Ano B	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9.00-9.50	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10.00-10.50					
11.00 - 11.30	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
11.30-12.10	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12.10-13.00		Estudo do Meio 12.30/13h			
13.00-14.30	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO
14.30-15.20	Estudo do Meio	Hora do Conto 14.30/15h	Estudo do Meio (Clube de Ciência)	Formação Pessoal e Social 14.30/15h	Estudo do Meio
15.20-16.10		Expressão Artística		Estudo do Meio	
	Inglês		Educação Musical		
16.10-17.00	Formação Pessoal e Social	Educação Física	Orquestra	Biblioteca/Informática 16.00-17.00	
17.00	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
17.15	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

Figura 15 - Horário da turma do 4.º ano (turma B)

4.4. Rotinas

O acolhimento é realizado por volta das 9h. Todas as crianças da escola se reúnem no salão, em roda. Nela entram as crianças, as educadoras e as estagiárias. Canta-se durante cerca de trinta minutos. Nesta escola, a roda é feita com todas as

crianças, do pré-escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. As crianças das respetivas faixas etárias têm uma posição específica na roda, de acordo com a figura seguinte:



O 4.º ano realiza a sua higiene, normalmente depois do acolhimento, ou seja, antes de iniciarem as aulas. No entanto, realizam a mesma sempre que necessitam. No final do recreio, os alunos efetuam também a sua higiene.

As crianças, no recreio a meio da manhã lancham pão ou bolachas. Por volta das 13 horas, dirigem-se para a cantina para almoçar.

O tempo de recreio é realizado no espaço do recreio, ao ar livre. O recreio é feito com as restantes crianças do Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, fraternizando esta turma com as demais.

4.5. Relatos Diários

Segunda-feira, 5 de março de 2012

Neste dia iniciámos o estágio nesta escola. Após assistirmos ao momento de acolhimento em roda, os alunos encaminharam-se para a sala de aula.

Já na sala, a professora iniciou uma conversa sobre as atividades que os alunos teriam tido no fim de semana. Depois de alguns alunos descreverem o fim de semana, iniciaram a correção dos trabalhos de casa, que consistia numa ficha de trabalho formativa como forma de revisões de matemática.

Após regressarem do recreio, a professora leu em voz alta os últimos capítulos do livro *As bruxas*, de Roald Dahl, terminando o mesmo. Pediu aos alunos para que trouxessem livros da mesma coleção para serem lidos na sala de aula. No final da manhã, os alunos fizeram a preparação de um exercício ortográfico a partir de um texto do manual de Língua Portuguesa.

Inferências | Fundamentações

A turma do 4.º ano B esteve a acompanhar a **leitura em voz alta, feita pela professora**, para toda a turma de *As bruxas*. Neste dia aconteceu a leitura do último capítulo do livro. Os alunos desta idade, ainda precisam de ouvir histórias para desenvolverem a linguagem e a escrita. Segundo Nelson (1989, citado por Spodek e Saracho, 1998, p. 245) “ouvir histórias ajuda as crianças a desenvolverem padrões sofisticados de linguagem e motiva[-as] a experimentarem com sua própria linguagem oral e escrita”.

Pude observar que os alunos gostaram de ouvir a história lida pela professora, pois durante estiveram bastante concentrados. Como forma de alimentar a sua curiosidade, a professora pediu que trouxessem outros livros para serem lidos nas aulas, da mesma forma. A meu ver, esta estratégia resulta muito bem com alunos desta idade proporcionando momentos de descontração e de fantasia.

Terça-feira, 6 de março de 2012

A professora iniciou a manhã com exercícios de cálculo mental a partir de um jogo de lançamento de dados no quadro interativo.

Continuou a aula com um outro jogo, que consistia em que duas equipas – rapazes e raparigas – respondessem a perguntas individualmente sobre conteúdos de português.

Como revisão da matéria de matemática a professora fez a correção do trabalho de casa. Este consistia numa ficha formativa de matemática sobre diversos conteúdos.

No final do recreio, nós distribuímos fichas de trabalho já corrigidas e os alunos arrumaram-nas nos respetivos dossiês. Terminada a tarefa, os alunos tiveram Clube de Ciências com o professor responsável por esta actividade. Realizaram uma experiência sobre reações químicas e libertação de gases.

Inferências | Fundamentações

Todas as manhãs, a professora titular da turma tem por hábito fazer alguns **exercícios de cálculo mental** com os alunos da turma. Desta vez, utilizou uma aplicação do quadro interativo, como forma de fomentar alguma curiosidade e interesse nos alunos. Nos exercícios de cálculo mental é importante que sejam os alunos a descobrirem os resultados e utilizem formas e técnicas de alcançar o objetivo. De acordo com Matos e Serrazina (1996, p. 156), “ao promover nos alunos a utilização de métodos próprios para calcular resultados de operações, está-se a ajudar no desenvolvimento do sentido do número e de estratégias próprias para o calcular”. Os mesmos autores ainda referem algumas características dos procedimentos de cálculo mental, sendo que algumas delas são o facto de serem estratégias ativas, que permitem à criança escolher o método, consciente ou inconscientemente e de fazer com que a seja a criança a lidar com o número como um todo e não com algarismos individuais.

Os exercícios de cálculo mental proporcionam o desenvolvimento de capacidades mentais que podem ser passadas para a escrita mais facilmente. Matos e Serrazina (1996, p. 156) defendem que os exercícios de cálculo mental desenvolvem estruturas mentais, permitem adquirir uma ferramenta que lhe traz segurança e previne erros de cálculo. A meu ver, estes exercícios devem ser trabalhados com os alunos habitualmente, para que mais tarde sejam trabalhadas em concordância com a escrita em operações matemáticas.

Sexta-feira, 9 de março de 2012

Até ao período de recreio, os alunos fizeram uma ficha de avaliação de matemática, cujos conteúdos eram: reduções, áreas e perímetros da circunferência e classificação de triângulos quanto ao comprimento dos lados e quanto à amplitude dos ângulos. Enquanto isso, nós estivemos a observar os dossiês dos alunos.

Após o intervalo, na Área de Português, a professora explicou a diferença entre palavras homónimas, homógrafas e homófonas, explicando que as palavras variam na semântica, na grafia e no fonema. Posteriormente, realizaram um jogo sobre estes conteúdos, que consistia em adivinhar a palavra certa perante duas imagens. No final da manhã, realizaram uma ficha formativa oralmente para consolidar os conteúdos.

Inferências | Fundamentações

Durante os diversos períodos escolares, as professoras do 1.º Ciclo elaboram **fichas de avaliação** para as diversas áreas do saber. Este tipo de fichas é uma forma de avaliar os alunos nas suas capacidades. Vilar (1996, p. 51) define a avaliação como “uma actividade de poder, ou melhor, de exercício de poder do avaliador relativamente ao ‘objecto’ avaliado. Neste sentido, a avaliação curricular é uma forma específica de intervir num sistema organizacional, com todas as consequências que daí resultam.”.

Os alunos da sala estavam um pouco ansiosos devido à pressão causada pelo momento de avaliação. Apesar da tensão que estes momentos causam, é uma excelente forma de se prepararem para as avaliações constantes que vão enfrentar ao longo do seu percurso escolar.

Segunda-feira, 12 de março de 2012

A manhã iniciou-se com uma conversa sobre as atividades que realizaram no fim de semana. Seguidamente, leram silenciosamente um texto do manual de português. A pedido da professora, eu ditei-lhes o texto que haviam lido.

Após o recreio, a professora esteve a fazer alteração nos lugares dos alunos da sala. Por fim, os alunos realizaram um ditado de números.

Inferências | Fundamentações

Nesta manhã a professora pediu-me que realizasse um exercício ortográfico (**ditado**) a partir de um texto do manual. Apesar de os alunos conhecerem o texto, este tipo de exercício permite à professora distinguir se os seus alunos têm mais ou menos dificuldade ao nível da escrita.

O exercício ortográfico permite ao professor ver se existem ou não erros ortográficos nas frases escritas e avaliar a caligrafia dos alunos. Segundo Baptista (2005):

[...] os erros devem constituir um instrumento de trabalho e uma fonte de informação para o professor, o qual irá adequar a sua acção junto de cada aluno, de modo a ajudá-lo a dominar a escrita [...] é através do erro que o professor atribui significado ao que os alunos estão a fazer (p. 55)

Tal como afirmam Gomes, Fernandes e Cavacas (1991, p. 167), é importante escrever frequentemente, pois é assim que se aprende. Os professores devem criar condições para que se realizem atividades ligadas à escrita. Contudo, não se pode deixar de ter em atenção que essas atividades devem ser devidamente apoiadas, por parte do professor, com indicações corretas, intervenções apropriadas e apreciação regular dos textos produzidos.

Terça-feira, 13 de março de 2012

Neste dia, os alunos começaram por fazer uma ficha de avaliação de Português. Depois do recreio, os alunos realizaram duas situações problemáticas propostas pelas estagiárias do 2.º ano e outra sugerida por uma das minhas colegas de estágio.

No final da manhã, os alunos tiveram Clube de Ciências, onde trabalharam os animais artrópodes e puderam visualizar alguns exemplares.

Inferências | Fundamentações

Todas as terças-feiras os alunos do 4.ºano tinham **Clube de Ciências**. Durante este momento, os alunos envolvem-se e contactam de forma prática com diversos elementos relacionados com as ciências, manipulando-os. Martins *et al.* (2007, p. 38) defendem que “tarefas de carácter prático sempre foram consideradas importantes para as crianças, [...], como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento, conforme comprovado por Piaget”.

Após todos as experiências ou atividades de carácter prático, os alunos têm um protocolo que lêem, e elaboram algumas questões sobre a atividade feita. Ainda de acordo com Martins *et al.* (2007):

[...] não é a simples manipulação de objectos e instrumentos que gera conhecimento. É necessário questionar, reflectir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, planear maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que uma actividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões. (p. 38)

Sexta-feira, 16 de março de 2012

O dia ficou marcado pela presença das professoras Supervisoras de Estágio Profissional da Escola Superior de Educação João de Deus. Sendo assim, após o acolhimento, fui observar a aula programada de uma aluna estagiária.

Na Área do Estudo do Meio, a estagiária explorou as serras de Portugal dando alguns conceitos importantes, como montanha, topo, encosta, sopé, vale entre outros. Para Português, a partir de um texto sobre as serras de Portugal, elaborado por ela própria, os alunos fizeram um exercício sobre adjetivos qualificativos. Por fim, na Área de Matemática, os alunos realizaram um gráfico de barras sobre a altitude de algumas serras de Portugal e calcularam a moda e a mediana do mesmo.

Simultaneamente à aula programada da minha colega estavam a decorrer aulas “surpresa” pelas diversas salas, observadas pelas professoras Supervisoras de Estágio Profissional. No final da manhã, estas últimas e todas as estagiárias da escola reuniram-se para discutir os pontos positivos e negativos das aulas dadas neste dia.

Segunda-feira, 19 de março de 2012

Hoje, as professoras Supervisoras de Estágio Profissional estiveram novamente presentes no Jardim-Escola. Como tal, uma destas professoras pediu à estagiária que preparasse um texto do manual de Língua Portuguesa, e que, a partir do mesmo, explorasse os graus dos adjetivos. Após terem terminado todas as aulas observadas pelas coordenadoras, houve uma breve reunião sobre as aulas dadas.

No final da reunião, dirigimo-nos para o ginásio com a turma, para assistir à apresentação de um livro da escritora Sílvia Alves.

Inferências | Fundamentações

Os alunos, todos dias, contactam com a leitura. Esta está em todo lugar mas principalmente na escola. Silva (2000, p. 21) refere que “a leitura é, de facto, no nosso tempo, mais do que em qualquer ocasião passado, indispensável para os indivíduos e a sociedade...”. É também na escola que o gosto pela leitura tem de ser desenvolvido, já que este é o lugar onde ela é mais necessária.

O facto de um **escritor** se disponibilizar para **ir à escola** e falar com os alunos sobre as suas experiências pessoais, como leitora e escritora, pode ser uma forma de estimular, nos alunos, o prazer pela leitura. De acordo com o Silva (2000, p. 24), “a leitura assume, no nosso tempo, e logo ao nível da sobrevivência do quotidiano, uma relevância inquestionável. A comunicação diária, com a diversidade de contextos que envolve, exige que saibamos ler, aprendamos a ler, ganhemos hábitos e competências de leitura”.

Terça-feira, 20 de março de 2012

A estagiária F. “deu” aula na Área de Português – casos particulares dos graus dos adjetivos. A minha colega começou por fazer uma breve revisão sobre os graus dos adjetivos e introduziu os casos particulares que ocorrem nos mesmos.

Seguidamente, eu apresentei a minha aula programada na Área da Matemática. Fiz, conforme pedido pela professora da turma, situações problemáticas “alheias às operações e à aritmética”. Explicado o conceito à turma, a partir de duas equipas, os alunos realizaram as situações problemáticas propostas por mim.

No final do recreio, os alunos realizaram uma composição que tinha como tema “Se eu fosse um mágico quem ajudaria”, e que se destinava a um concurso.

No final da manhã, enquanto os alunos estavam a ter Clube de Ciências, a professora falou comigo e com a minha colega sobre as aulas dadas.

Inferências | Fundamentações

Neste dia, a professora frisou que os alunos não poderiam ser ajudados na elaboração da **composição**, já que esta se destinava a um concurso. Ao observar os alunos a elaborarem a composição, reparei que algum têm dificuldades na escrita e na capacidade imaginar e inventar. Os erros e as dificuldades neste tipo de exercícios são muito frequentes nos alunos e podem ser ultrapassados com a prática. Como defende Guedes (1997):

[...] não se nasce necessariamente ‘com jeito, com ideias’ para escrever, mas tornamo-nos criativos e originais, praticando. Ao praticar pretende-se transportar para dentro da aula a espontaneidade, o entusiasmo, as ideias geniais, que parecem só acontecer fora da sala de aula. (p. 13)

As composições servem não só para os alunos com dificuldades a nível da escrita, mas também para os que gostam de desafiar a imaginação.

Sexta-feira, 23 de março de 2012

Durante a manhã, uma das estagiárias do Mestrado em Ensino Básico 1.º Ciclo “deu” aula durante a manhã. Começou pela Área de Estudo do Meio, com uma apresentação em *powerpoint* sobre os principais factos ocorridos na vida do rei D. Pedro IV.

O tema a tratar, na Área de Português, eram os verbos no particípio passado. A colega fez uma exposição em *powerpoint* e, a seguir ao recreio, entregou e corrigiu uma ficha formativa.

Na Área de Matemática, sugeriu um exercício de cálculo de média, designadamente qual a média de turistas em Portugal, no verão de 2011, a partir dos dados constantes numa lista de monumentos nacionais visitados pelos turistas. Por fim, os alunos elaboraram uma ficha formativa sobre este conteúdo.

Inferências | Fundamentações

Na Área de Português, a colega apresentou o tempo particípio passado dos verbos. Durante a explicação deste conteúdo, os alunos revelaram algumas dificuldades, errando os exercícios propostos. Assim, a colega viu-se obrigada a explicar a matéria várias vezes.

Relativamente aos erros que os alunos davam, reparei que a colega de estágio teve sempre a preocupação de tentar valorizá-los e aproveitá-los para novas explicações. Como referem Ferreira e Santos (1994, p. 90), a propósito da **valorização do erro**, “os insucessos também são fontes de aprendizagem que devem ser rentabilizados pedagogicamente”. Este cuidado tido pela colega foi muito importante já que a sala de aula é, segundo o mesmo autor, o espaço onde o aluno sente que, mesmo quando falha não é abandonado ou avaliado afetiva e socialmente em função desse erro. No final da aula, apercebi-me que a colega teve o cuidado de não ficarem quaisquer dúvidas, de modo a que o tema explorado ficasse bem compreendido pelos alunos.

Terça-feira, 10 de abril de 2012

Este foi o primeiro dia do 3.º período. Como tal, a professora teve uma breve conversa com os alunos e pediu-lhes que contassem os episódios mais marcantes que ocorreram durante as férias.

Durante o restante período da manhã, a estagiária do Mestrado em Ensino Básico 1.º Ciclo repetiu a sua aula de Português dada no último dia de estágio. Como tal mostrou um *powerpoint* com uma pequena explicação sobre como se formam os verbos no participio passado e no gerúndio. Por fim, os alunos elaboraram uma ficha formativa sobre este tema.

Após o recreio, os alunos regressaram à sala e realizaram uma ficha formativa de Matemática com revisões para a prova de aferição, enquanto a professora falava connosco sobre a aula dada pela minha colega de estágio.

Inferências | Fundamentações

Com a ficha formativa de Matemática, a professora tinha a intenção de ajudar os alunos na melhoria dos resultados na prova de aferição. Segundo Ferreira (2007, p. 27), a **avaliação formativa** tem, principalmente, uma finalidade pedagógica e como característica primordial “estar integrada no processo ensino-aprendizagem”. A partir deste tipo de avaliação, a professora consegue saber melhor quais as dúvidas dos seus alunos e, conseqüentemente, quais os pontos onde terá de se focar mais. Ainda de acordo com o mesmo autor, a avaliação formativa tem como funções principais “a informação dos vários intervenientes [...] o *feed-back* sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e, ainda a regulação da mesma, [...] no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno”.

Sexta-feira, 13 de abril de 2012

A colega de estágio S. teve aula assistida por uma professora Supervisora de Estágio Profissional.

Na Área de Estudo do Meio, o tema era a poluição atmosférica. A partir de um *powerpoint*, os alunos descobriram o tema e, depois, foram feitas referências ao próprio conceito de poluição atmosférica, às respetivas causas e conseqüências. Por fim, a

colega apresentou algumas soluções para resolver ou prevenir consequências mais graves.

Na Área de Português, os alunos fizeram uma pequena revisão sobre as relações gráficas e fonéticas das palavras. Antes de introduzir o conceito de palavras parónimas, a colega reviu a relação homógrafa, homófona e homónimas. Como forma de consolidar o tema, fez uma atividade que consistia em associar as palavras às imagens.

Na Área de Matemática, foi feito um jogo, semelhante ao “Jogo do Loto”, e, a partir do mesmo, a S. explicou os critérios de divisibilidade por 3 e por 9.

No final da manhã, tivemos reunião das estagiárias e professoras Supervisoras de Estágio Profissional. Foram vistos os pontos positivos e os pontos a melhorar das aulas assistidas.

Inferências | Fundamentações

Considero que as aulas “dadas” pela S. foram bastante positivas. Saliento a sua atividade de consolidação na Área de Português, visto que foi muito apelativa para os alunos. Durante o decorrer da actividade, a S. foi-se apercebendo que os alunos conseguiam perceber os conteúdos lecionados e, desta forma, fazer de forma correta o que era proposto, como tal deu sempre os parabéns aos alunos. Este **reforço positivo** e os elogios dados são importantes visto que, desta forma, os alunos ficam motivados para atividades futuras. Canavarro, Pereira e Pascoal (2001, p. 44) defendem que estes reforços promovem e consolidam o bom comportamento e “aumentam as probabilidades deste se manifestar novamente”.

Não só em relação aos conhecimentos dos alunos, mas também em relação ao seu comportamento, o professor deve dar um reforço positivo. Canavarro *et al.* (2001, p. 44) defendem que o professor não deve “partir do pressuposto que a criança tem o dever de se comportar bem e por isso não deve ser recompensada pelo seu bom desempenho. Os comportamentos adequados devem ser reforçados. O esforço é um instrumento fundamental da educação”.

Segunda-feira, 16 de abril de 2012

Neste dia de estágio, fomos para a sala do 4.º ano A, para assistirmos à prova final de uma estagiária.

Na Área de Português, a colega distribuiu um texto sobre os óscares. Após a leitura do mesmo, foram exploradas as características da notícia e as suas partes constituintes. Na Área de Estudo do Meio, a partir de um *Powerpoint*, explicou a história do cinema, desde do seu aparecimento até aos dias de hoje. Por fim, em Matemática, com o 5.º Dom de Fröbel, os alunos fizeram a construção da sala do cinema. A estagiária não terminou a sua prova final, devido à má gestão de tempo.

Após o recreio, regressámos à sala do 4.º ano B, e a professora fez um ditado de palavras, terminadas em “ão” e “am”, com o objetivo dos alunos os distinguirem.

No final da manhã, os alunos realizaram um trabalho de grupo sobre operações aritméticas e as suas respetivas operações inversas. Cada grupo tinha o apoio de uma estagiária ou da professora.

Inferências | Fundamentações

A professora da sala optou pela estratégia do **trabalho de grupo** para fazer algumas atividades na Área de Matemática. Este tipo de estratégia não é muito utilizada pelos professores, pois corre-se o risco de haver indisciplina. No entanto, isto não se verificou nesta turma e, a meu ver, a professora encontrou com esta proposta uma forma de desenvolver atitudes e valores nos alunos. Salgado (citado por Ferreira e Santos, 1994 p. 79) refere que “o trabalho de grupo é não só um método de ensino eficaz como, em certa medida, um processo terapêutico ou instrumento de integração do aluno na vida escolar, um autêntico processo de democratização, e ainda, um fator de adaptação da escola à personalidade e situação dos alunos”.

Neste tipo de atividades, em que os alunos têm de partilhar ideias e discuti-las, é normal que ocorram desentendimentos, por isso considero que quanto mais vezes existirem trabalhos de grupo, mais facilmente se fomenta nos alunos a socialização, o trabalho de equipa, a partilha e o respeito pelos outros.

Terça-feira, 17 de abril de 2012

Hoje foi a minha vez de “dar” aula programada ao 4.º ano B.

Na Área de Estudo do Meio, no âmbito da História de Portugal, o tema pedido tinha sido a vida e obras do rei D. João V. Entreguei aos alunos um pequeno friso cronológico, para que o preenchessem enquanto era passado um *powerpoint* com as

informações mais importantes. No final das explicações, os alunos completaram um esquema-síntese com palavras que iam recortando e colando no friso. Por fim, entreguei um folheto informativo com todos os conhecimentos transmitidos anteriormente.

Na Área de Matemática, o tema que deveria tratar era a média, a moda e a mediana. Os alunos realizaram um gráfico de barras em papel milimétrico e, depois, a partir dos dados do mesmo, foram explicados os três conceitos e realizada uma ficha formativa que eu também preparara (onde incluía dados sobre a época de D. João V).

Na Área de Português, li um texto sobre a lenda da construção do Convento e Mafra e fizemos uma pequena interpretação do texto. Apresentei um *powerpoint* com as explicações necessárias sobre o verbo auxiliar *ter* nos tempos compostos. Os alunos realizaram uma ficha formativa que eu lhes levei.

Inferências | Fundamentações

Em **História de Portugal**, previamente, pensei qual a **estratégia** a utilizar para apresentar o tema que me foi pedido. Decidi-me por, durante a minha apresentação do *powerpoint*, os alunos irem elaborando um friso cronológico simultaneamente.

A escolha desta estratégia deveu-se ao receio que sentia por o interesse e curiosidade dos alunos poder não existir em temas como estes. Telmo (2000, p. 9) refere que uma das dificuldades “consiste em despertar o interesse de crianças tão pequenas, [...] para temas que nos parecem demasiado profundos para o seu desenvolvimento”, como considero serem estes que abordei. No entanto, e para meu agrado, os alunos não mostraram dificuldades em compreender o tema abordado e mostraram até algum interesse sobre o mesmo.

Sexta-feira, 20 de abril de 2012

A minha colega de estágio F. “deu” aula programada. Em História de Portugal, a partir de um *powerpoint*, a colega explicou os principais acontecimentos no reinado de D. José I, focando essencialmente os feitos de Marquês de Pombal. Como forma de consolidar os conhecimentos, os alunos realizaram um texto lacunar e uma grelha de palavras cruzadas.

Na Área de Português, após ler um texto sobre o terramoto de 1755 e fazer uma pequena interpretação do texto, a F. distribui frases soltas, presentes no mesmo. Através

das frases, explicou a diferença entre frases simples e frases complexas. As frases foram expostas num cartaz, de modo a separar as frases simples das complexas. Por fim, os alunos realizaram uma ficha formativa sobre os estes conteúdos. Após o recreio, a F. corrigiu a ficha de trabalho de Português com o auxílio dos alunos. Seguidamente, trabalhou na Área de Matemática. Pediu aos alunos que formassem pares, distribuiu um *K-line* com uma folha de papel milimétrico colada e um saco com *bostik* e lã. Depois de explicar o conceito de gráfico de linhas, os alunos realizaram um gráfico, a partir de dados fornecidos pela minha colega.

No final da manhã, a professora cooperante da turma teve uma conversa com todos os estagiários da sala sobre a minha aula e a aula da F.

Segunda-feira, 23 de abril de 2012

Neste dia de estágio a minha colega F. fez a sua aula assistida, com a duração de uma hora.

Na Área de Estudo do Meio, F. apresentou um *powerpoint* sobre a poluição luminosa. Na Área de Português, a partir de um texto sobre o tema de Estudo do Meio, fez uma revisão sobre os tipos de sujeito e introduziu o sujeito nulo subentendido, que fazia parte do texto. Na Área de Matemática, distribuiu material (círculos em *musgami*) a todos os alunos e trabalhou a noção de frações equivalentes.

No final, houve uma pequena reunião connosco e com as professoras cooperantes e do Estágio Profissional, onde se abordaram os aspetos positivos e negativos das aulas assistidas.

Já na sala, a professora pediu-me que fizesse a correção de alguns exercícios de matemática de uma prova de aferição.

Inferências | Fundamentações

Na Área de **Matemática**, a minha colega de estágio utilizou um **material alternativo** que serviu para trabalhar de forma concreta o tema das frações equivalentes. Estes materiais facilitam e estimulam a aquisição, por parte do aluno, de novos conhecimentos, como era o caso. De acordo com Prado (citado por Caldeira, 2009, p.17), “os materiais didáticos, são instrumentos para a aprendizagem, pois são o

meio através do qual a criança interage com o mundo exterior” e é esta interação que facilita o processo de aprendizagem.

Segundo Aranhã (1996, p. 16), é importante que encaremos a criança como um individuo “dinâmico, curioso e criativo” visto que os alunos não conseguem concentrar a sua atenção durante muito tempo. Desta forma, considero que a minha colega agiu corretamente, quando optou por utilizar estes materiais, já que pretendia que os alunos estivessem concentrados durante a sua aula assistida. A manipulação de objetos, a interação com diferentes tipos de matérias e a oportunidade de experimentá-los motiva e aumenta o interesse dos alunos, sendo um fator nuclear para o desenvolvimento da aprendizagem.

Terça-feira, 24 de abril de 2012

Neste dia de estágio, a minha colega de estágio S. tinha aula programada, mas faltou. A professora pediu-me, como aula “surpresa”, que fizesse, em conjunto com os alunos, a prova de aferição de Língua Portuguesa do ano 2009 e a correção da mesma. Para fazer a prova de aferição e a sua correção recorri ao quadro interativo. Quando terminei a correção da primeira parte da prova, os alunos fizeram a segunda parte, que consistia na expressão escrita da prova. A professora pediu-nos que ajudássemos alguns alunos nesta atividade devido às dificuldades que revelavam.

Sexta-feira, 27 de abril de 2012

A minha colega de estágio do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico deveria dar aula programada e não compareceu. Assim, a professora pediu que eu e as minhas colegas de estágio dessemos uma aula “surpresa” com diferentes temas.

Iniciei na Área de Matemática, com o tema de fracções. Primeiro realizei uma breve revisão sobre o tema e depois elaborei com os alunos uma ficha de trabalho (que a professora me havia dado) sobre as fracções.

De seguida, a estagiária F. abordou os verbos transitivos, intransitivos e copulativos, que foi trabalhando a partir de frases diversas. Por fim, a seguir ao intervalo, a S. realizou uma ficha formativa sobre a análise morfosintática de palavras.

Inferências | Fundamentações

A professora da turma indicou-me que revisse o tema das frações e para consolidação do tema entregou-me **fichas de trabalho**, que posteriormente foram elaboradas com os alunos. Estas fichas, a meu ver, estavam perfeitamente adequada às capacidades de todos os alunos; sendo assim, todos eles conseguiram acompanhar o pedido.

Para Telmo (2000, p. 9) é importante atentar na “necessidade de qualquer proposta dever ser adequada ao grau de desenvolvimento das crianças do grupo a que se destina e à sequência das aprendizagens efetuadas até esse momento”.

5. 5.º Momento de Estágio (2.º ano de escolaridade)

Este período de estágio ocorreu entre 30 de abril de 2012 e 22 de junho de 2012, na sala de uma turma de 2.º ano de escolaridade (turma B), referente a alunos com 7 anos de idade.

5.1. Caracterização da turma

Esta turma é composta por vinte e oito alunos, sendo quinze do género feminino e treze do género masculino.

Segundo informação da professora desta turma, os alunos do 2.º ano B são muito interessados no ambiente que os rodeia e grande parte dos alunos são apoiados por familiares que mostram interesse pelo desempenho e aproveitamento escolar dos seus educandos.

Numa visão geral, a turma é interessada e motivada para a aprendizagem. Grande parte da turma consegue manter-se concentrada, existindo apenas uma criança mais irrequieta, mas com um comportamento aceitável. Um dos alunos apenas iniciou o processo de aprendizagem da leitura e escrita o ano passado (pois não andava, durante o Pré-Escolar, nesta escola) por isso as suas dificuldades na língua materna são notórias. Apresenta também muitas dificuldades na Área de Matemática.

5.2. Caracterização do espaço

A sala do 2.º ano está localizada no 1.º andar da escola, perto da biblioteca. A sala tem muita luz natural, devido às várias janelas, e é também bastante arejada.

As carteiras estão colocadas em várias filas viradas para um quadro de giz, e a secretária da professora localiza-se atrás das carteiras dos alunos. A sala tem um armário que guarda materiais e outro que contém os dossiês dos alunos.

Uma das paredes da sala contém dois placares, um referente a elementos das matérias lecionadas e outro destinado aos recados e desenhos oferecidos à professora.



Figura 17 - Sala da turma do 2.º ano (turma B)

5.3. Horário

2º Ano B	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9.00-9.50 10.00-10.50	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11.00 - 11.30	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
11.30-12.10 12.10-13.00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
13.00-14.30	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO
14.30-15.20	Formação Pessoal e Social	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Inglês	Educação Musical
15.20-16.10	Biblioteca/Informática 15.00 – 16.00			Expressão Artística 15.20-17.00	Educação Física
16.10-17.00	Estudo do Meio			Formação Pessoal e Social 16.30 – 17h	
17.00	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
17.15	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

Figura 18 - Horário da turma do 2.º ano (turma B)

5.4. Rotinas

O acolhimento é realizado por volta das 9h no salão ou no espaço do recreio com todas as crianças, estagiárias, educadores e professoras. Neste tempo todos cantam músicas infantis durante cerca de 30 minutos. As crianças na roda têm uma posição específica, como se pode observar, anteriormente, na figura 16. O 2.º ano faz a sua higiene depois do acolhimento e após o recreio e sempre que precisam. A meio da manhã, no recreio, os alunos comem pão ou bolachas. Este é um momento em que os alunos brincam livremente, no espaço exterior, com os restantes alunos do 1.º Ciclo. O almoço é feito pelas 13h, na cantina, com todos os alunos do 1.º Ciclo.

5.5. Relatos diários

Segunda-feira, 30 de abril de 2012

Como este dia era véspera de feriado, a professora do 2.º ano B fez *roulement*. Sendo assim, todos os alunos do 2.º ano estiveram na sala do 2.º ano A., com a respetiva professora.

No início da manhã, a professora pediu que aos alunos que ‘cantassem’ a tabuada e a conjugação de verbos em alguns tempos verbais (presente, pretérito perfeito e futuro).

Seguidamente, a professora pediu que ajudássemos os alunos a realizar uma ficha formativa de matemática. Quando terminaram a realização da actividade, os alunos fizeram trabalhos livres (pintura, leitura de livros e jogos).

Inferências | Fundamentações

De acordo com Reis e Adragão (1992, p. 63), “o **ensino da gramática** é considerado por muitos professores como o essencial da disciplina de língua; outros consideram-no um mal necessário, um conjunto de itens que é preciso cumprir a qualquer preço”. O treino com os tempos verbais faz parte do *Programa de Português* (Ministério da Educação, 2009) do 1.º Ciclo. Nesta escola particular, os alunos iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita ainda durante o pré-escolar. Assim, neste 2.º ano de escolaridade, os alunos avançam para matérias que, no programa oficial, já fazem

parte dos conteúdos a trabalhar mais tarde. Como lemos no *Programa de Português* (Ministério da Educação, 2009, p. 55), é apenas durante o 3.º e 4.º anos que os alunos terão de dominar “algumas regras de flexão [...] verbal (verbos regulares)”. Especificamente, os alunos neste nível de escolaridade devem também saber distinguir “os tempos verbais (presente, futuro, pretérito perfeito e pretérito imperfeito)” assim como “os modos verbais (indicativo, imperativo, condicional, infinitivo, conjuntivo (presente))”.

Na minha opinião, a estratégia escolhida pela professora não foi a melhor, pois os alunos não pareciam muito entusiasmados. Existem outras vias que se podem tomar para não tornar estes temas para os alunos “objeto de terror”. Por outro lado, os alunos têm de perceber estes treinos são necessários para que, depois, sejam utilizados na prática, como por exemplo nos exercícios ortográficos, composições etc.

Sexta-feira, 4 de maio de 2012

Durante esta manhã, uma estagiária “deu” aula assistida pelas professoras Supervisoras de Estágio Profissional.

Na Área de Estudo do Meio, a partir da apresentação de um *powerpoint*, a minha colega explorou as características dos mamíferos, tratando um mamífero específico – o golfinho boto. Na Área de Português, também a partir de uma apresentação *powerpoint*, explicou o grau dos adjetivos, mais especificamente o grau superlativo. Quer numa, quer noutra área, os alunos conversavam, brincavam, sem ter atenção ao que a colega expunha. A colega não reagiu a este comportamento, continuando a aula como se nada se passasse. Na Área de Matemática, a partir do material estruturado Cuisenaire, os alunos descobriram o perímetro da piscina onde estava um golfinho-boto. Apesar de ser um exercício prático, continuaram desatentos e inquietos.

Depois do recreio, a professora titular da turma distribuiu uma ficha de trabalho de expressão escrita, cujo tema era “Ser amigo é...”. Os alunos tinham de escrever quais as características que uma pessoa tinha de ter para ser seu amigo.

No final da manhã, a professora pediu-me que realizasse com os alunos uma proposta de trabalho sobre leitura de números.

Inferências | Fundamentações

A aula que observei neste dia foi “dada” por uma colega que não pertencia ao meu grupo de estágio. De acordo com Estrela (citado por Pacheco, 1995, p. 142), **aprender a observar** pode favorecer o professor, na medida em que auxilia a compreender e reconhecer fenômenos, aprender relações sequenciais e causais, ser sensível às reações dos alunos, colocar problemas e apurar decisões e soluções, recolher, organizar e interpretar informação, e “situar-se criticamente face aos modelos existentes, realizar a síntese entre a teoria e a prática”.

Na observação da aula desta colega, sobressaiu, para mim, a ausência de controle de comportamento dos alunos, pois a colega não conseguiu manter a disciplina, demonstrando, a cada momento, insegurança. Julgo que essa insegurança prejudicou o sucesso da aula.

Segunda-feira, 7 de maio de 2012

Nesta manhã, iniciei a minha aula assistida pela professora Supervisora de Estágio Profissional. Na Área de Português, apresentei um *powerpoint* sobre os grupos frásicos (que falavam de peixes), dando incidência ao grupo móvel. Como forma de consolidação, os alunos elaboraram uma ficha formativa, onde tinham de colar os grupos nominal e verbal e introduzir o grupo móvel.

Na Área de Matemática, a partir de objetos no concreto (peixes feitos em cartolina), os alunos realizaram situações problemáticas não rotineiras, as mesmas foram devidamente explicadas anteriormente.

Por fim, na Área de Estudo do Meio, a partir da exploração de imagens de um *powerpoint*, expliquei as principais características dos peixes. Seguidamente, alguns os alunos realizaram uma sopa de letras, enquanto os outros observavam e tocavam um peixe Pargo Mulato, que eu tinha levado, comprovando as características faladas anteriormente.

Inferências | Fundamentações

Durante o decorrer da aula, na passagem entre as várias áreas, tentei que houvesse uma ligação entre as mesmas, para que não houvesse uma quebra. Piaget (citado por Pombo, Guimarães e Levy, 1994, p. 10) refere que a **interdisciplinaridade**

baseia-se no “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas tendo como resultado num enriquecimento recíproco”. Para reforçar esta ideia, Pombo *et al.* (1994, p. 13) dizem que “por interdisciplinaridade, deverá entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto”.

Os professores são os responsáveis para que seja feita uma ligação entre as várias áreas. Por um lado, os alunos não sofrem um “choque” entre os diversos temas trabalhados; por outro lado, a aula torna-se mais apelativa e motivante. Embora nem sempre se consiga realizar, Pombo *et al.* (1994, p. 8) dizem-nos que “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”.

Terça-feira, 8 de maio de 2012

Nesta manhã, a professora fez a leitura da ficha de avaliação de Português que os alunos iam realizar. Durante este tempo, nós, estagiárias, estivemos a organizar os trabalhos dos alunos e a arrumá-los nos respetivos dossiês. Devido às condições atmosféricas, os alunos fizeram o recreio na sala de aula, onde lancharam, manusearam livros, pintaram, entre outras atividades.

Terminado o recreio, os alunos tiveram Clube de Ciências. Durante este tempo, foi realizada uma experiência subordinada ao tema “Dois corpos não ocupam o mesmo espaço ao mesmo tempo” e os alunos leram e elaboraram o protocolo da experiência.

No final da manhã, a professora distribuiu uma ficha formativa que tinha como atividade a realização de um ditado de lateralidade.

Inferências | Fundamentações

Muitos dos dias que permanecemos em estágio no 2.º ano, a professora solicitava-nos que arrumássemos os trabalhos dos alunos nos dossiês. Este trabalho, normalmente, era feito em equipa, com as colegas de estágio, o que proporcionava momentos de partilha e cooperação. O **trabalho em equipa**, na nossa profissão, é extremamente necessário e por isso é importante que estejamos habituadas a fazê-lo. De acordo com Perrenoud (2000, p. 80), “trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal”.

Além de ser uma necessidade, o trabalho em conjunto tem outras vantagens, não só para o professor mas para os alunos. Perrenoud (2000, p. 79) defende que a ausência de colaboração dos professores, por exemplo, entre os professores de graus e anos de ensino diferentes, aumenta a probabilidade de reprovação dos alunos com dificuldades.

Sexta-feira, 11 de maio de 2012

A professora começou por fazer com os alunos exercícios de cálculo mental (sobre tabuadas) e algumas situações problemáticas.

Após estes exercícios, a professora distribuiu uma ficha formativa de Português de expressão escrita. Os alunos teriam de escrever sobre “O que farias se fosses uma árvore?”. Enquanto os alunos escreviam, eu e a minha colega de estágio F. estávamos a arrumar os trabalhos dos alunos nos dossiês.

Depois do recreio, a professora entregou uma ficha formativa de matemática. Primeiro, fez um ditado de números; os restantes exercícios eram sobre a tabuada (de 1 a 10) e análise de pictogramas. No final da manhã, os alunos participaram num campeonato de tabuadas, proposto pela professora, que teve a duração dois minutos.

Inferências | Fundamentações

Por vezes, existem momentos durante o dia em que a professora do 2.º ano B aproveita para treinar com os alunos a **tabuada**. É importante que haja sempre tempo para as tabuadas serem trabalhadas, já que estas são a base fundamental para o desenvolvimento de cálculos matemáticos. No *Programa de Matemática* (Ministério da Educação, 2007), no bloco “Números e Operações”, concretamente nos 1.º e 2.º ano, é dito que os alunos devem “compreender, construir e memorizar as tabuadas da multiplicação [Propondo a construção das tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6 e 10 e começando por estudar as tabuadas do 2, 5 e 10]” (p. 16). Quanto aos 3.º e 4.º anos, é referido que os alunos devem “compreender, construir e memorizar as tabuadas da multiplicação. [propondo a construção das tabuadas do 7, 8, 9, 11 e 12 e usar o conhecimento de tabuadas aprendidas anteriormente para o estudo de outras]” (p. 18).

Como já referi, os alunos desta escola particular, adiantaram um ano em relação aos programas oficiais, pelo que, no 2.º ano, fazem já as tabuadas de 1 a 10.

Como vimos no *Programa de Matemática* (Ministério da Educação, 2007), a memorização é aconselhada. De facto, a partir de chamadas orais ou repetição, é importante que os alunos treinem a capacidade de memorização. Sanches (2001, p. 54) refere que é relevante “repetir para memorizar porque sem memorizar não se consegue relacionar, atividade fundamental no desenvolvimento das aprendizagens”.

Tenho, contudo, de referir os perigos de uma memorização excessiva. Como refere Sanches (2001, p. 54), “é preciso que a memória retome a sua função no processo de aprendizagem: ‘nem oito nem oitenta’”.

Segunda-feira, 14 de maio de 2012

A professora pediu aos alunos que falassem sobre as suas atividades do fim de semana anterior. Seguidamente, os alunos realizaram a leitura e interpretação do texto “Astronautas a brincar”. Simultaneamente, eu e algumas colegas de estágio arrumávamos os trabalhos dos alunos nos dossiês.

Os alunos, depois do recreio, assistiram a uma ação de formação com uma farmacêutica, sobre os cuidados a ter com o sol.

Quando regressámos à sala, deparámo-nos com a presença da inspetora da escola, que estava a fazer inspeção aos trabalhos realizados pelos alunos. A professora distribuiu uma ficha formativa de matemática sobre situações problemáticas não rotineiras e ajudou os alunos a preenchê-la.

Inferências | Fundamentações

No final da manhã, quando a professora elaborou situações problemáticas não rotineiras com os alunos, fê-lo em conjunto com toda a turma, **valorizando os diferentes raciocínios**. Esta forma de realizar a ficha formativa oralmente foi uma mais-valia para os alunos, pois puderam acompanhar o raciocínio mais facilmente. Ao mesmo tempo, também é positivo para a professora que auxiliou os alunos com mais dificuldades e apreciou e escutou as ideias, as estratégias e o raciocínio de outros. Askew (citado por Moreira e Oliveira, 2004, p. 37) considera que “para desenvolver a compreensão em matemática é fundamental que os educadores/ professores valorizem os métodos e as explicações das crianças, [e] partilhem as suas próprias estratégias de fazer matemática”.

Terça-feira, 15 de maio de 2012

A professora realizou cálculo mental com os alunos, fazendo exercícios sobre conceitos como “dobro”, “triplo”, “tabuadas”, “horas” e situações problemáticas diversas. Depois, os alunos fizeram um exercício ortográfico e caligráfico do texto lido no dia anterior, *Astronautas a brincar*.

Após o recreio, a professora propôs a uma estagiária do Mestrado de 1.º Ciclo do Ensino Básico que trabalhasse o 5.º Dom de Fröbel com os alunos. A estagiária fez uma revisão do material, nomeadamente, explorando a quantidade de peças e regras. Os alunos, seguindo as instruções da estagiária, fizeram a construção do comboio (inventado pela própria estagiária). Com esta construção, os alunos realizaram oralmente situações problemáticas propostas pela minha colega.

Inferências | Fundamentações

O material **5.º Dom de Fröbel** é um material estruturado e é “composto por 21 cubos inteiros, três cubos partidos ao meio e outros três partidos em quatro quartos. Apresentam-se dentro de uma caixa de madeira em forma de um cubo” (Caldeira, 2009, p. 292).



Figura 19 - 5.º Dom de Fröbel

Neste dia, os alunos trabalharam com o material estruturado 5.º Dom de Fröbel. De acordo com Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 25), “o recurso aos materiais manipuláveis e aos instrumentos tecnológicos, por exemplo, é imprescindível como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares”.

Assim, a utilização deste material foi um “ponto de partida” para a estagiária trabalhar conteúdos matemáticos, como, por exemplo, o cálculo mental. Além de conseguirmos trabalhar conteúdos matemáticos, existem outras competências que podemos desenvolver com este material, tais como o equilíbrio, a lateralidade, noção espacial, contagem, raciocínio lógico (Caldeira, 2009, p. 302).

Sexta-feira, 18 de maio de 2012

Neste dia, a minha colega de estágio, S. “deu” aula durante toda a manhã. Na Área de Matemática, o tema a trabalhar eram os sólidos geométricos. A partir de uma apresentação por diapositivos, a minha colega deu o conceito de sólido geométrico, de face, de aresta e vértice. Seguidamente, apresentou as características de alguns sólidos, como por exemplo o cubo, o paralelepípedo, cilindro, esfera, cone. Fez a distinção entre as pirâmides e os prismas. Ainda na mesma área, a estagiária pediu aos alunos que formassem grupos para a realização de um jogo. Os objetivos do jogo consistiam na associação de sólidos a objetos; no desenho de sólidos no quadro; na procura de objetos na sala que representassem sólidos.

Depois do recreio, os alunos visualizaram um *powerpoint* sobre o tempo dos verbos (pretérito-mais-que-perfeito). A S. fez uma revisão sobre os outros tempos das formas verbais e mostrou como se formava este novo tempo. Para a consolidação deste tema, a minha colega distribuiu cartões pelos alunos com diferentes formas verbais conjugadas no pretérito-mais-que-perfeito e fez a sua conjugação no quadro.

Por fim, na Área de Estudo do Meio, a S. apresentou um *powerpoint* com as características principais dos anfíbios; os diferentes tipos de anfíbios que existem; o ciclo de vida dos mesmos.

Inferências | Fundamentações

Na Área de Matemática foi proposto à minha colega de estágio que desse a conhecer aos alunos os diferentes **sólidos geométricos** e as suas características. Como tal, na sua aula, a S. não só deu a conhecer aos alunos o conceito de sólido geométrico, como lhes proporcionou a visualização de vários tipos de sólidos geométricos para que pudessem distingui-los.

De acordo com o *Programa de Matemática* (Ministério da Educação, 2007, p. 23), os alunos devem ser capazes de “comparar e descrever propriedades de sólidos

geométricos e classificá-los (prisma, paralelepípedo, cubo, pirâmide, esfera, cilindro e cone)”. Considero que a minha colega conseguiu cumprir aquilo a que se propôs, pois apresentou esta matéria de forma explícita e com sequência lógica.

Segunda-feira, 21 de maio de 2012

Neste dia de estágio, a estagiária F. “deu” a sua manhã de aulas. Em Estudo do Meio, o tema a tratar eram as características gerais dos anfíbios, pelo que a F. focou um anfíbio específico, o axolote. A partir de uma apresentação em *powerpoint*, a minha colega mostrou imagens e explicou as características deste anfíbio. Para consolidar o tema, os alunos tinham algumas frases corretas e incorretas sobre as características do axolote e tinham de colar as corretas numa ficha formativa. A correção da atividade foi feita num placar que estava no quadro. Na Área de Matemática, o tema eram os submúltiplos do metro. A estagiária relacionou o metro com os seus submúltiplos (a partir de uma régua com esta medida). A F. mostrou a régua aos alunos para poderem observar os submúltiplos; no final, os alunos mediram os seus lápis fazendo uma comparação. A seguir ao recreio, a F. entregou uma ficha formativa com exercícios de aplicação da matéria.

Por fim, na Área de Português, a colega de estágio fez uma revisão de formação dos verbos no tempo pretérito mais-que-perfeito, com a conjugação de verbos que estavam escritos no quadro. A partir de uma folha plastificada com os pronomes pessoais, os alunos colaram com velcro os radicais e as terminações de alguns verbos, construindo a sua conjugação.

Inferências | Fundamentações

A professora titular de turma propôs à minha colega de estágio que na Área de Português explorasse os **verbos** num determinado tempo e modo verbal. De acordo com Azevedo, Pinto e Lopes (2011, p. 226), o verbo é o “núcleo do grupo verbal e pertence a uma classe aberta de palavras. Exprime ações, estados, acontecimentos, considerados em momentos diferentes. O verbo é uma palavra variável: tem variação em pessoa, número, tempo, modo”.

A minha colega começou por rever alguns tempos verbais e, por fim, introduziu o tema proposto. Este tipo de conteúdo é obrigatório de ser transmitido nestes níveis de

escolaridade. No *Programa de Português* (2009, p. 49) podemos observar que é nos níveis de escolaridade do 1.º e 2.º anos que se pretende que os alunos façam a distinção entre “nomes, adjetivos e verbos” e que se mobilize o “saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita” – por exemplo, no que diz respeito aos verbos, pretende-se que os alunos façam listas de verbos para indicar ações em textos instrucionais.

Terça-feira, 22 de maio de 2012

Nesta manhã, a professora começou por fazer exercícios de ortografia oralmente. Os mesmos iam sendo corrigidos e explicados através de regras de *Cartilha Maternal*. Ainda na mesma área, a professora pediu a uma aluna que distribuísse uma ficha formativa, e pediu que cada aluno ditasse uma palavra para todos escreverem. Os alunos realizaram ainda exercícios sobre graus dos adjetivos, verbos, artigos definidos e indefinidos.

Após o recreio, os alunos tiveram Clube de Ciência. O professor explicou o conceito de pressão atmosférica e, seguidamente, elaborou uma atividade experimental para que os alunos ‘visualizassem’ a pressão que existe na atmosfera.

No final da manhã, os alunos finalizaram alguns trabalhos em atraso e elaboraram uma cópia com a regra da sílaba forte. Simultaneamente, a professora reuniu connosco, estagiárias, para falarmos sobre as aulas dadas por nós.

Inferências | Fundamentações

A professora observou que os alunos ainda não dominavam a regra da sílaba forte e, por esse motivo, tinham algumas dificuldades em classificar as palavras quanto à acentuação. Como tal, optou por pedir aos alunos que fizessem uma **cópia** da regra como forma de memorização e aplicação futura.

Condemarín e Chadwick (1987, p. 182) concedem importância à realização da cópia, porque esta permite à criança conhecer as “características específicas da linguagem escrita”, “praticar as destrezas caligráficas”, “favorece a familiaridade da criança com diversas modalidades de estruturação das palavras nas frases e orações” e “favorece os mecanismos de memorização, tão importantes para as destrezas de estudo”.

A cópia foi o método de trabalho que a professora optou por fazer neste dia. No entanto, considero relevante referir que as cópias não devem ser usadas em demasia e como forma única de memorização, pois existem outras estratégias que também podem ser utilizadas.

Sexta-feira, 25 de maio de 2012

Hoje, “dei” a minha manhã de aulas. Iniciei pela Área de Estudo do Meio, apresentando um *powerpoint* com as características gerais dos mamíferos e, posteriormente, dei a conhecer as características específicas do mamífero ocapí. Como atividade, elaborei cartões com perguntas. Consoante as perguntas eram correctamente respondidas pelos alunos, dava-lhes uma letra para poderem formar uma palavra.

Na Área de Português, comecei por colocar um postal em tamanho grande no quadro, para explicar as características do mesmo. Simultaneamente, os alunos elaboravam uma ficha, na qual tinham de escrever as partes constituintes do postal. Ia chamando os alunos ao quadro, um a um, e eles iam preenchendo a imagem em grande do postal. Após a minha explicação sobre os constituintes do postal e após termos preenchido o postal do quadro e os postais individuais, propus que escrevessem um postal a um amigo (um aluno da turma) sobre uma viagem que fariam, para visitarem o ocapí. Após o recreio, os alunos retiraram um papel que continha o nome do amigo a quem iriam escrever e elaboraram o mesmo. Colaram o respectivo selo e eu informei-os de que iria enviar os postais para casa deles.

Na Área de Matemática, apresentei um *powerpoint* com o qual revi a unidade principal de medida de comprimento e os seus submúltiplos, e apresentei os seus múltiplos, com alguns exemplos. Para consolidar o tema, pedi aos alunos que elaborassem uma ficha formativa com alguns exercícios.

Inferências | Fundamentações

Na Área de Estudo do Meio, foi-me pedido pela professora que escolhesse um animal fora do comum e do conhecimento dos alunos para lhe dar a conhecer. Os alunos gostam sempre de saber mais acerca dos animais e principalmente conhecer outras espécies e conhecer as suas características. Catita (2007) diz-nos que é fascinante para as crianças destas idades conhecerem o mundo animal (p.66). As crianças sentem um

grande entusiasmo por estes temas, porque, prossegue aquele autor, “têm uma relação face ao **mundo animal** muito diferente da dos adultos. Vêm nos animais uma espécie de mundo próprio semelhante ao dos adultos”. (p. 27)

No *Programa de Estudo do Meio* do 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 2004, p. 122), especificamente no “Bloco 3 – “À descoberta do mundo natural”, é referido que os alunos de 2.º ano de escolaridade devem ter oportunidade de “observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo”, especificamente, os animais selvagens, os animais domésticos, os diferentes ambientes onde vivem, as suas características externas e os diferentes modos de vida.

É importante que os pais e os professores fomentem a curiosidade natural que os alunos têm pelo mundo animal. Assim, os alunos têm curiosidade de procurar e pesquisar além do que lhe é mostrado. Catita (2007, p. 6) diz-nos que, “de acordo com as ideias de Piaget, o papel do educador é o de desenvolver um conjunto de actividades com as crianças, a fim de desencadear um estímulo motivador que as leve a colocar questões, procurar hipóteses e descobrir novos conceitos do mundo que as rodeia”.

Segunda-feira, 28 de maio de 2012

Nesta manhã, uma das minhas colegas de estágio do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico “deu” aula durante toda a manhã. A estagiária teve uma conversa com os alunos sobre as atividades que realizaram no fim de semana. Após esta conversa, distribuiu um texto intitulado “O canário da Gigi”, de Natália Miranda, do qual fez a leitura e interpretação, a partir de uma ficha formativa.

Na Área de Estudo do Meio, a minha colega de estágio tinha como tema a constituição das plantas. A partir de uma apresentação *powerpoint*, os alunos ouviram uma pequena explicação sobre a constituição das plantas e as suas funções. Como actividade, os alunos colaram “etiquetas” com o nome dos constituintes das plantas no local correto da imagem.

Após o recreio, a estagiária começou a trabalhar na Área de Matemática. Fez uma pequena explicação em *powerpoint* sobre o conceito de fração e as suas características. Como actividade, distribuiu cartolinas pelos alunos que representavam uma unidade de tablete de chocolate e, com a mesma, os alunos realizaram alguns exercícios sobre frações.

Inferências | Fundamentações

A minha colega de estágio **dialogou** com os alunos sobre as atividades realizadas no **fim de semana**. A meu ver, este foi um dos pontos favoráveis à sua aula, já que, quando os alunos expõem assuntos pessoais, sentem-se mais à vontade no restante tempo da aula. Como defendem Hohmann e Weikart (2011):

[...] quando as crianças se sentem à vontade e são estimuladas a conversar sobre experiências com significado pessoal usam a linguagem para lidar com as ideias e com os problemas concreto que, do seu ponto de vista, são realmente importantes. Ao comunicarem aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros as ouvem e respeitam aquilo que elas dizem. (p. 40)

Este tempo em que os alunos conversam sobre as suas atividades é importante e não pode ser considerada uma perda de tempo. Estes poucos minutos “de conversa” podem valer o resto de uma aula atenta por parte dos alunos.

Terça-feira, 29 de maio de 2012

Neste dia de estágio, outra das minhas colegas de estágio de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico “deu” a sua manhã de aula.

Na Área do Estudo do Meio, mostrou uma apresentação por diapositivos e alguns alimentos para explicar a diferença entre plantas comestíveis e plantas ornamentais. Ainda nesta área, os alunos, em grupo, realizaram uma atividade em que tinham de distinguir nos diferentes cartazes as raízes, caules, folhas, frutos, sementes e flores. Para concluir, os alunos realizaram uma ficha de trabalho com exercícios de ligação e de preenchimento.

Na Área de Matemática, os alunos fizeram uma revisão sobre o conceito de fração a partir de exemplos no quadro. Depois do recreio, fizeram uma ficha formativa de matemática com exercícios de consolidação. Por fim, foram distribuídas peças de dominó, elaboradas pela minha colega, sobre fracções, e realizaram o jogo no quadro.

Na Área de Português, a colega de estágio trabalhou os provérbios populares com os alunos. Começou por relembrar a história tradicional *A lebre e a tartaruga* para que os alunos chegassem à moral da história em forma de provérbio (“Devagar, se vai ao longe”. Seguidamente, pediu que os alunos procurassem no dicionário o significado da palavra provérbio e que copiassem esse significado.

Inferências | Fundamentações

A minha colega de estágio, para explicar o conceito de provérbio, optou por pedir aos alunos que procurassem o seu **significado no dicionário**. Os alunos necessitam de saber procurar no dicionário, visto que em textos aparecem palavras cujo significado é desconhecido. Estanqueiro (2010, p. 18) defende que “é tarefa do professor oferecer instrumentos que permitam ao aluno assumir gradualmente a responsabilidade pela sua aprendizagem”.

Um dos pontos favoráveis da aula da minha colega foi não ter perdido tempo a explicar totalmente o conceito, mas, sim, partir daquilo que os alunos responderam. A estratégia de procurar no dicionário foi, por isso, muito positiva. Estanqueiro (2010, p. 22) refere ainda que “num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos”. Por este motivo, é da obrigação de um professor proporcionar atividades aos alunos que permitam partilhar os seus saberes.

Sexta-feira, 1 de junho de 2012

Neste dia, comemorou-se o Dia Mundial da Criança, por isso os alunos realizaram algumas atividades diferentes das habituais. Após a roda de acolhimento, os alunos dirigiram-se para a sala do 2.º ano A e todos juntos elaboraram um salame.

Todos os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico se dirigiram para o ginásio da Escola Superior de Educação João de Deus para assistirem a um teatro, intitulado *A Alegre história de Portugal em 90 minutos*.

Inferências | Fundamentações

Neste dia, os alunos puderam desfrutar de uma **peça de teatro** na escola. O teatro é uma das artes mais antigas e importantes da herança da humanidade, é incapaz de ser substituída por qualquer outra tecnologia (Cordeiro, 2011, p. 425). Este autor (2011, p. 424) recomenda que “a frequência do teatro, como espectador, deve começar cedo (3 anos, em média) porque tem numerosas vantagens”.

As vantagens enunciadas por este autor são imensas, por isso, vou enumerar apenas algumas que considere mais importantes e que se adequam ao teatro que os alunos observaram. Os alunos, ao assistirem a peças de teatro, desenvolvem uma progressiva consciencialização dos valores culturais e sociais e a ideia de que é possível

contar histórias aliciantes com cenários pequenos; aprendem que a mesma pessoa pode desempenhar várias tarefas e ser várias personagens, tirando da ideia o ‘pronto a comer’, ou seja, os efeitos especiais que abundam nos filmes (Cordeiro, 2011, p. 424). Para além das vantagens anunciadas anteriormente, é importante que os alunos gostem de observar peças de teatro, tornando-se num passatempo e num momento de descontração.

Segunda-feira, 4 de junho de 2012

Nesta manhã de estágio, a minha colega de estágio terminou sua aula na Área de Português, sobre o tema dos provérbios. A partir de uma breve explicação sobre o que era um provérbio, os alunos realizaram uma ficha de trabalho onde tinham de completar os provérbios conforme o que ouviam num gravador.

Depois de os alunos realizarem o recreio, regressaram à sala e a professora fez a correção de uma prova tipo de um teste intermédio de matemática.

Inferências | Fundamentações

Após as explicações necessárias do conceito de provérbio, a minha colega de estágio propôs uma atividade à turma, que consistia em preencher os provérbios a partir do que era **escutado no gravador**. Neste dia pretendo realçar esta actividade, visto que os alunos ficaram muito entusiasmados ao realizá-la. O envolvimento dos alunos em práticas deste tipo permite, de acordo com Borràs (2001c, p. 530), desenvolver a “capacidade de escutar; favorecer o desenvolvimento da memória e a sensibilidade [...] favorecer a capacidade criativa e imaginativa [...] desenvolver a capacidade de expressão e comunicação”. Os alunos têm de estar atentos ao que ouvem para concretizar os exercícios. Assim, além de estarem motivados e estimulados, têm de estar concentrados e focados naquilo que vai ser feito.

Terça-feira, 5 de junho de 2012

Neste dia, os alunos do 2.º ano tiveram teste intermédio de matemática. Antes de o iniciarem, a professora falou com eles calmamente, de modo a tranquiliza-los. Os alunos completaram o caderno 1 do teste intermédio e, após o recreio, o caderno 2.

Ainda antes do almoço, os alunos foram para a frente da escola para tirarem fotografias de grupo.

Inferências | Fundamentações

Dado que estes alunos se encontram no 2.º ano de escolaridade foram submetidos à realização de testes intermédios. Esta é uma prática recente que pode dar origem a sentimentos de **nervosismo e ansiedade**. De facto, verifiquei que, por este ser um dia diferente dos habituais, os alunos se encontravam ansiosos. Por este motivo, considerei uma boa opção a professora ter tido uma pequena conversa com os alunos, como forma de os acalmar, colocando-os mais à vontade para a realização do mesmo. De acordo com Rodrigues e Esteves (1993, pp. 41-42), “espera-se que o professor exerça as funções de instrutor e formador, transmitindo informações e valores fundamentais e ajudando o jovem a adoptar valores próprios e a desenvolver a capacidade de tecer juízos críticos sobre as informações alternativas”.

Sexta-feira, 8 de junho de 2012

Este era dia de *roulement*, pelo que só estavam presentes algumas professoras da escola. No início da manhã, os alunos brincaram livremente no recreio. Os alunos do 2.º e do 3.º ano, turmas A e B, dirigiram-se para a sala do 3.º ano A, onde visualizaram o filme *O gato das botas*. Enquanto os alunos viram o filme, eu e a minha colega de estágio, estivemos na sala arrumar trabalhos nos dossiês dos alunos.

No final da manhã, os alunos brincaram livremente no recreio até à hora de almoço que decorreu mais cedo do que o habitual.

Inferências | Fundamentações

Os alunos contactam muito com a televisão e desde muito cedo, com os diversos canais, vídeos e DVDs. De acordo com Cordeiro (2010, p. 408), “a televisão faz parte das nossas vidas. É um fenómeno omnipresente, com grande capacidade de instrução mas, simultaneamente, um intruso que se acompanha de um raro fascínio”.

As professoras titulares das turmas optaram por colocar os alunos a **visionar um vídeo** como forma de distração. No entanto, a televisão não pode ser a única forma

utilizada para distrair e entreter as crianças, não só porque existem outras formas mas também porque não é aconselhável. Cordeiro (2010, p. 409) diz-nos que a Academia Americana de Pediatria, acima dos 3 anos de idade, “não deverão ver mais do que uma a duas horas por dia [de TV/ vídeo], e com programação selecionada e adequada”.

Segunda-feira, 11 de junho de 2012

A professora, depois de conversar com os alunos sobre o fim de semana, solicitou a uma estagiária que, como aula “surpresa”, fizesse leitura de números com o material estruturado Calculadores Multibásicos. A minha colega lembrou algumas regras de sala de aula e, depois, fez a leitura de alguns números que ditou. Ainda antes do recreio, a professora pediu à minha colega de estágio que realizasse uma proposta de trabalho de consolidação sobre os Calculadores Multibásicos.

A seguir ao recreio, a professora leu o livro *Por que somos de cores diferentes?* de Carmen Gil, e fez a avaliação da leitura dos alunos e pediu-lhe que fizessem a sua própria autoavaliação da leitura. Fez oralmente a interpretação do texto e a análise de algumas palavras. Os alunos realizaram uma ficha de interpretação do texto.

Inferências | Fundamentações

Todas as segundas-feiras de manhã, a professora pede para que os alunos **contem o seu fim de semana**. Segundo Giasson (1993, p. 151), por vezes, quando os professores pedem aos seus alunos que contem “as suas férias ou fins de semana” obtêm resultados muito confusos e por vezes até intermináveis. Por esse mesmo motivo é importante que os alunos façam este exercício várias vezes e regularmente de modo a ser aperfeiçoado. Quando os alunos fazem o reconto do fim de semana, fazem-no, como pude perceber, de forma entusiasmada e feliz por saberem que a professora está interessada nas suas experiências pessoais.

Terça-feira, 12 de junho de 2012

Hoje houve aulas das aulas das estagiárias do 2.º ano. Primeiro, no Domínio do Estudo do Meio, uma das estagiárias fez uma experiência para dar a conhecer o conceito de densidade. Posteriormente, a outra estagiária mostrou, em *powerpoint*, uma apresentação sobre os vulcões, os seus constituintes, os tipos de erupções vulcânicas e,

por fim, colocou um pequeno vídeo sobre os tipos de erupções vulcânicas. Para finalizar a sua aula, os alunos realizaram uma experiência que representava uma erupção vulcânica do tipo efusivo.

Após o recreio, os alunos regressaram à sala de aula e a professora teve uma pequena conversa sobre o feriado que se comemorava no dia seguinte. Ainda com este tema, os alunos ouviram uma música representativa do dia de Santo António e preencheram um texto lacunar com a letra da música enquanto ouviam a mesma.

Inferências | Fundamentações

As colegas do 2.º ano revelaram segurança durante as aulas. No entanto, uma das críticas apontadas a ambas as colegas foi a de terem dado permissão aos alunos de **responder em ‘coro’**. Por um lado, este tipo de respostas podem favorecer os alunos que são mais inibidas; por outro, é prejudicial, visto que o professor não consegue conferir se todos os alunos compreenderam o que era pretendido. Postic (1984, p. 187) refere que “o método interrogativo, pela sua própria natureza, apresenta uma ambiguidade fundamental: pretende introduzir uma participação do aluno na elaboração do seu saber, mas faz correr o risco de o submeter estreitamente ao procedimento intelectual do professor”.

Na minha opinião, as colegas aceitaram as respostas em “coro”, no sentido de dar oportunidade a todos os alunos de participar, mas esta estratégia tornou-se prejudicial. As estagiárias não conseguiam ouvir de forma correta todos os alunos e instalou-se a indisciplina na sala de aula.

Sexta-feira, 15 de junho de 2012

A professora reservou este dia para explorar alguns materiais manipulativos de matemática. Pediu a alguns alunos que distribuíssem as caixas dos Calculadores Multibásicos e fez uma pequena revisão do material, da forma como se usa, o que se pode fazer com ele etc. Com este material, a professora ditou alguns números e pediu aos alunos que fizessem a leitura dos mesmos, por ordens e por classes, fazendo uma revisão da leitura de números. Ainda com os Calculadores Multibásicos, a professora solicitou aos alunos que fizessem algumas subtrações com empréstimo e as respetivas provas. Ainda na Área de Matemática, a professora trabalhou com o geoplano. Iniciou

fazendo uma breve revisão sobre o material. Com este material, a professora pediu aos alunos que realizassem alguns exercícios, como, por exemplo, um itinerário, representação de figuras geométricas, trabalhando o perímetro e, por fim, simetrias. Depois do recreio, a professora distribuiu uma ficha formativa de matemática, como forma de consolidar as simetrias elaboradas no geoplano.

Inferências | Fundamentações

A professora, a partir do geoplano, trabalhou as **simetrias**. Segundo Moreira e Oliveira (2003, p. 95), a simetria é a “capacidade para manipular, rodar, ou inverter mentalmente um objeto apresentado graficamente”. Os alunos realizam um exercício que consistia em construir uma figura geométrica e, posteriormente, fazer a figura simétrica. Mendes e Delgado (2008, p. 12) explicam que as simetrias também podem ser entendidas como “o movimento de figuras geométricas de uma posição para a outra”. Os exercícios relacionados com as simetrias são muito importantes. Por um lado, proporcionam aos alunos o contato com figuras geométricas e por outro desenvolvem outro tipo de capacidades, nomeadamente, como nos dizem os dois autores citados, “mudanças de posição, orientação e tamanho de objetos, ao mesmo tempo que desenvolvem noções geométricas importantes, tais como, a congruência, a semelhança e a transformação de figuras”.

Este tipo de exercícios, que envolve figuras geométricas, desenvolve uma grande capacidade de orientação, e penso que a estratégia utilizada pela professora foi, de acordo com o afirmado por Moreira e Oliveira (2003, p. 93), “uma boa ocasião para explorar transformações geométricas”.

Segunda-feira, 18 de junho de 2012

Neste dia, houve Provas Práticas de Aptidão da Capacidade Profissional de alunas do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As minhas colegas de estágio e eu deslocámo-nos para a sala do 3.º ano B, onde a estagiária iria “dar” aula. A colega iniciou na Área de Estudo do Meio. Após fazer uma revisão sobre as características dos anfíbios, deu a conhecer aos alunos o axolote, a partir de uma apresentação *powerpoint*. Enquanto decorria a apresentação, os alunos tinham a representação de uma máquina fotográfica e iam tirando fotografias às

imagens que iam vendo. Na Área de Português, foi entregue um texto científico aos alunos. Após fazerem a leitura do texto, a colega distribuiu frases pelos alunos para fazerem a análise das categorias morfossintáticas. Na Área de Matemática, a estagiária pediu aos alunos que construíssem um pictograma, sob orientações que deu oralmente, sobre a exportação dos axolotes. Por fim, os alunos fizeram o “jogo da lagarta” no espaço do recreio.

No 2.º ano B, a outra estagiária, na Área de Português, explorou um poema que tinha espaços por preencher apenas com nomes comuns coletivos. Para correção dessa actividade, os alunos ouviram o poema musicado. Para consolidar esta área, apresentou um painel com vários conjuntos de seres vivos e os alunos tinham de identificar o respetivo nome coletivo (exemplo: pinhal, pomar, canavial, cardume, etc.). Na Área de Estudo do Meio, a estagiária apresentou o tema “Por que é que as galinhas não voam?”, com um pequeno vídeo. Deu três hipóteses de resposta aos alunos e foi explicando até chegar à correta. Na Área de Matemática, fez um ditado de lateralização, no qual os alunos tinham de descobrir qual das galinhas conseguira fugir do galinheiro. Seguidamente, os alunos, em grupos, foram para a sala do grupo de crianças de 3 anos, e realizaram um jogo que consistia em cantar músicas relacionadas com animais. O prémio era um “ovo de ouro”.

Inferências | Fundamentações

Neste dia de estágio pretendo realçar a **boa postura** da colega de estágio que vi em segundo lugar (no 2.º ano B). Em todas as áreas, a colega teve o cuidado de ter uma atitude preocupada em relação às dúvidas dos alunos; também foi enérgica, visto que tornou sempre as atividades apelativas. De acordo com Almeida (2012, p. 25), “manter uma postura ativa e dinâmica, com movimentação pela sala de aula, mudanças no tom de voz, de forma a enfatizar aspetos mais ou menos importantes [...] são algumas das estratégias úteis a ter em conta”.

Esta colega manteve sempre uma postura correta perante a turma, conseguiu manter a turma disciplinada e atenta aos temas abordados. A atitude e postura de uma professora torna determinante a forma como é conduzida a aula e como o conhecimento é transmitido aos seus alunos.

Terça-feira, 19 de junho de 2012

Os alunos realizaram o teste de avaliação de Estudo do Meio, sobre as características dos animais nas diferentes classes e sobre a constituição das plantas.

Após o recreio, tiveram Clube de Ciências. O professor começou por explicar conceito de atrito e força de atrito e, por fim, explicou a lei da inércia. Os alunos visualizaram uma atividade experimental sobre estes conceitos e realizaram o respetivo protocolo experimental.

Após o Clube de Ciências, os alunos terminaram, em conjunto com a professora, uma ficha formativa de matemática com operações de divisão.

Inferências | Fundamentações

Para Morgado (2004), “a avaliação, através dos diferentes procedimentos e dispositivos que podem ser mobilizados, constituiu-se como o principal instrumento de regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos” (pp. 80-81). A avaliação é um processo que ajuda o professor a procurar estratégias para melhorar e auxiliar os seus alunos, nas mais diversas dificuldades. Os **testes** são um recurso a que o professor deve recorrer para avaliar o seu trabalho e as consequências que têm no aproveitamento dos alunos. Segundo o mesmo autor (p. 81) declara que “o processo de avaliação e regulação é de uma crucial importância na promoção de processos educativos de qualidade, capazes de responder positivamente ao desafio da diversidade, promovendo mais e melhores oportunidades para todos os alunos” (p. 81).

Sexta-feira, 22 de junho de 2012

Este foi o último dia de estágio nesta turma e a professora sugeriu que as minhas colegas de estágio e eu “déssemos” apenas uma área.

A F. começou por “dar” a Área de Português. Apresentou um *powerpoint* sobre Portugal continental e ilhas. Depois, fez a revisão do conceito de lenda e falou sobre a lenda da Lagoa das Sete Cidades. Posteriormente, distribuiu um texto sobre a lenda, fez a leitura modelo e depois pediu aos alunos que a lessem em voz alta. Ainda com este texto, a minha colega fez oralmente perguntas de interpretação e análise morfosintática. Para terminar, e como forma de fazer uma ligação para a minha aula, entregou e leu a lenda do tangram.

Na Área de Matemática que lecionei, optei por trabalhar o material manipulativo Tangram. Iniciei a aula, revendo as características do material e apresentando-o. Depois, a partir de uma ficha formativa, os alunos recortaram uma representação do tangram em papel colorido e elaboraram algumas construções com o mesmo sob a minha orientação.

Após o recreio, a estagiária S. fez uma experiência com os alunos. A mesma tinha como objetivo separar as cores por que eram constituídas as canetas de feltro.

Inferências | Fundamentações

O **Tangram** é “um jogo ou «quebra-cabeças» de origem chinesa (Caldeira, 2009, p. 391). A *lenda do Tangram*, que, como referi, a minha colega de estágio contou aos alunos, pretende ilustrar como surgiu.

Este material, segundo Caldeira (2009, p. 391), é obtido a partir do corte de uma figura geométrica, o quadrado, segundo determinadas regras. Este corte permite obter novas figuras “através da recombinação das peças obtidas”. Como explica esta autora, o tangram é constituído por sete peças, sendo elas cinco triângulos retângulos isósceles (dois grandes, um médio e dois pequenos), um quadrado e um paralelogramo.

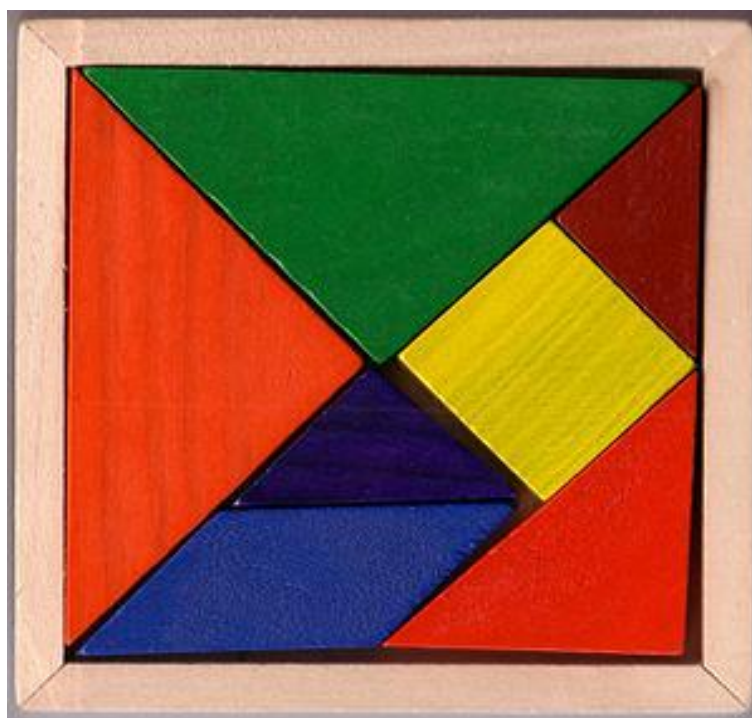


Figura 20 – *Tangram*

Quando trabalhado com os alunos, este material é de carácter bastante lúdico, mas também didático. No que se refere à ludicidade do material, pode observar que os alunos gostaram bastante de trabalhar com ele. O material “possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio” (Caldeira, 2009, p. 391).

Os alunos pediram para ficar a brincar com o mesmo no final da aula. No que diz respeito ao seu carácter didático, de acordo com Santos (citado por Caldeira, 2009, p. 391), o material está “cada vez mais presente nas aulas de matemática, as formas geométricas que o compõem, permitem que os professores vejam este material a possibilidade de inúmeras explorações”.

6. 6.º Momento de Estágio (3.º ano de escolaridade)

Este período de estágio foi efetuado entre 25 de setembro de 2012 e 16 de novembro de 2012, e decorreu numa turma de 3.º ano de escolaridade (turma B), referente a alunos com 8 anos de idade.

6.1. Caracterização da turma

Segundo informações cedidas pelo professor titular de turma, o 3.º ano B é uma turma composta por vinte e sete alunos, sendo que catorze são do género feminino e treze são do género masculino.

A turma apresenta um comportamento e atitudes adequadas à idade. Na turma, quatro alunos apresentam algumas dificuldades e dois destes têm apoio individualizado. Na Área de Língua Portuguesa, no que diz respeito à leitura, apesar de todos lerem, alguns fazem-no abaixo da média para o nível de escolaridade. No que se refere à escrita, a maior parte dos alunos ainda comete alguns erros ortográficos, mesmo em exercícios de cópia. Na Área da Matemática, tanto a nível do raciocínio lógico, como na resolução de situações problemáticas, os alunos têm algumas dificuldades. No entanto, é no âmbito do cálculo mental que a maioria dos alunos tem mais dificuldades.

Na generalidade das áreas, muitos alunos têm dificuldade em realizar as atividades no tempo estipulado, e dois alunos não realizam o trabalho sozinhos. A turma

fica entusiasmada com as atividades apresentadas, mas, por vezes, é conversadora, irrequieta, distraíndo-se com facilidade.

6.2. Caracterização do espaço

O 3.º ano B dispõe de uma sala localizada no 1.º andar da escola. A sala é bastante arejada e luminosa pois contém várias janelas.

Algumas carteiras estão dispostas em “U” e outras em filas viradas para o quadro interativo, de que a sala dispõe. A secretária do professor está virada para a porta perto das carteiras dos alunos. A sala dispõe ainda de um quadro de giz que usa apenas quando necessário.

A sala tem armários onde são guardados os dossiês e os materiais dos alunos. Duas das paredes da sala contêm placares, onde estão expostos cartazes sobre matérias lecionadas, trabalhos dos alunos e desenhos e recados destinados ao professor.



Figura 21 - Sala da turma do 3.º ano (turma B)

6.3. Horário

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9.00 - 11.00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa
11.00 - 11.20	RECREIO				
11.20 - 13.00	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa Estudo do Meio	Matemática
13.00 - 14.30	RECREIO E ALMOÇO				
14.30 - 15.20	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Trabalhos Manuais	Estudo do Meio	Inglês
15.20 - 16.10		Língua Portuguesa			Música
16.10 - 17.00	Música *	Educação Física	Inglês	Educação Física*	Estudo do Meio
17.00 - 17.15	LANCHE				

Horário sujeito a alterações

Figura 22- Horário da turma do 3.º ano (turma B)

6.4. Rotinas

O acolhimento é realizado por volta das 9h no salão ou no espaço do recreio com todas as crianças, estagiárias, educadores e professoras. Durante este tempo todos cantam músicas infantis durante aproximadamente 30 minutos. As crianças na roda têm uma posição específica, como se pode observar, anteriormente, na figura 16.

O 3.º ano faz a sua higiene depois do acolhimento e após o recreio. No entanto, os alunos fazem a higiene sempre que necessitam. A meio da manhã, no recreio, os alunos comem pão ou bolachas. É nesta altura que os alunos brincam livremente, no espaço exterior, com os restantes alunos do 1.º Ciclo. O almoço é feito pelas 13h na cantina com os restantes alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

6.5. Relatos diários

Segunda-feira, 25 de setembro de 2012

Este foi o primeiro dia de estágio no 3.º ano B. Depois da roda de acolhimento, os alunos regressaram à sala, onde começaram a ler um texto intitulado “Joãozinho e a

menina do álbum” do manual adotado. Todos os alunos leram um pequeno excerto do texto. O professor entregou uma ficha formativa, para que fosse feita a interpretação escrita do texto lido e um pequeno exercício ortográfico.

Após o recreio, o professor trabalhou na Área de Matemática. Fez revisões de numeração romana. Os alunos fizeram uma ficha formativa sobre numeração romana, com exercícios de preenchimentos e situações problemáticas e, depois, foi feita a correção no quadro interativo. No final da manhã, o professor fez um ditado de números, para que fosse praticada numeração romana.

Inferências | Fundamentações

O momento de **leitura em voz alta feita pelos alunos** deve ser fomentado pelos professores, como aconteceu neste dia. Para além de todos os benefícios que a leitura traz aos alunos, esta está diretamente ligada à escrita. Segundo o Ministério da Educação (1998, p. 173), “quando se fala em cultivar o gosto pela leitura não podemos deixar de falar do desenvolvimento da escrita: elas interagem desde a sua génese”. Por vezes, defende-se que, na escola, basta ler muito, para aprender a ler e a escrever bem. No entanto, é a “produção escrita que promove a reflexão sobre os processos de construção da linguagem, facilitando assim a compreensão da leitura e, consequentemente, o gosto de ler”.

A elaboração de **fichas formativas de interpretação dos textos** é uma forma muito positiva dos professores trabalharem a escrita e a interpretação da leitura, pois com este tipo de atividades conseguem obter um *feedback* daquilo que o aluno entendeu do texto lido.

Sexta-feira, 28 de setembro de 2012

O professor começou por trabalhar com o material estruturado 5.º Dom de Fröbel. Numa primeira fase, os alunos lembraram as regras e a forma correta de trabalhar com este material. Posteriormente, o professor projetou uma história no quadro interativo e solicitou que os alunos a lessem, em voz alta. Esta história continha algumas palavras destacadas que indicavam as futuras construções a fazer com o material. A partir das diversas construções, como por exemplo, a casa, o armazém e as colmeias, o professor fez perguntas de cálculo mental.

Seguidamente ao recreio, na Área de Português, os alunos leram o texto “Dentes”, de José Jorge Letria, inserido no manual escolar. Simultaneamente, o professor fez avaliação da leitura. Como preparação para o exercício ortográfico, o professor chamou alguns alunos ao quadro, onde escreveram e classificaram determinadas palavras presentes no texto. Estas serviram para a elaboração de um ditado num caligrama. O mesmo foi decorado pelos alunos.

A terminar a manhã, o professor fez um pequeno concurso de tabuadas.

Inferências | Fundamentações

O professor da sala, a partir das construções com o material estruturado, apelou sempre ao **cálculo mental** dos alunos. O cálculo mental deve ser trabalhado desde cedo, e com esta aula pude observar que existem muitos alunos que ainda não têm esta destreza bem desenvolvida, conseqüentemente estes alunos têm dificuldades nas operações em matemática. De acordo com Abrantes (1999, p. 61), “as destrezas de cálculo mental promovem o desenvolvimento da compreensão numérica, uma vez que encoraja a procura de processo mais fáceis baseados nas propriedades dos números e operações”.

Por vezes este tipo de exercícios não se tornam muito apelativos para os alunos, como me pareceu acontecer nesta aula. No entanto, o professor, além de trabalhar a destreza do cálculo mental, tudo fez para apresentar de uma forma lúdica a aula dada a partir deste material.

Segunda-feira, 1 de outubro de 2012

O professor começou por pedir a uma aluna que mostrasse o “Vai e vem”. Todas as sextas-feiras um dos alunos leva um ‘livro’ para casa; nesse ‘livro’, criado pelo professor, o aluno tem de preencher uma folha em branco, destacando as actividades feitas durante o fim de semana. Na segunda-feira, o aluno lê e mostra aos demais alunos da turma o que fez no ‘livro’ “Vai e vem”.

O professor pediu que todos os alunos lessem os trabalhos de casa de pesquisa sobre o feriado do Dia 5 de outubro. A partir dos textos elaborados pelos alunos, propôs que fizessem uma composição coletiva como forma de resumir as informações lidas.

Após o recreio, os alunos terminaram a atividade iniciada anteriormente, e o professor começou a distribuir os Geoplanos. Com este material, os alunos tiveram oportunidade de rever algumas formas geométricas, o conceito de reta paralela e perpendicular, os vários tipos de ângulos. Por fim, os alunos representaram algumas figuras geométricas e, com as mesmas, trabalharam frações. A lateralidade foi muito trabalhada nestes exercícios.

Inferências | Fundamentações

A **composição coletiva**, além de ser um exercício motivador e criativo para os alunos, é uma atividade que têm diversos benefícios no desenvolvimento da leitura e escrita individual dos alunos.

A atividade realizada na Área de Português consistiu em ler todas as informações resultantes das pesquisas elaboradas pelos alunos e, com base nas mesmas, realizar uma composição coletiva. Esta atividade permitiu que os alunos expressassem livremente as suas próprias ideias e opiniões com os colegas. De acordo com Fonseca (citada por Azevedo, 2000, p. 87), “antes de se chegar ao texto livre, é preciso criar condições para que se manifeste a necessidade de expressão pessoal”. A mesma autora defende que, antes da escrita individual, “deve vir a escrita colectiva, a reescrita, a escrita com motivações funcionais específicas, com um destinatário, com um objetivo e a escrita com meio de aprendizagem, assumida por alunos e professor, como exercício, como treino, como simulação”.

Terça-feira, 2 de outubro de 2012

O professor distribuiu a fotocópia de um texto intitulado “A Varanda”, de Margarida Fonseca Santos. Solicitou aos alunos que preparassem a sua leitura para, posteriormente, realizarem a leitura em voz alta e ele poder fazer a respetiva avaliação. Após terminarem a leitura do texto, o professor realizou oralmente algumas perguntas de interpretação, tais como, o título, o tema e o tipo de texto. A partir do texto, pediu ainda a classificação de palavras quanto à acentuação, ao número de sílabas e, por fim, os alunos conjugaram algumas formas verbais.

Depois do recreio, o professor distribuiu uma ficha de trabalho aos alunos, que continha situações problemáticas baseadas no texto lido. Após os alunos terem realizado os exercícios com a nossa ajuda, foi feita correção no quadro interativo.

Inferências | Fundamentações

O professor, a partir do texto que os alunos leram, fez algumas **situações problemáticas**. As situações problemáticas são definidas por Palhares (citado por Caldeira, 2009, p. 106), como “uma situação para a qual não se dispõe, à partida de um procedimento que nos permita determinar a solução”. Também Caldeira (2009, p. 106) defende que a resolução de problemas é tida como um “conjunto de ações tomadas para resolver essa situação”.

A resolução de situações problemáticas apresentada pelos professores à turma não pode ser encarada como mais um exercício a fazer. As situações problemáticas são, de acordo com Moreira e Oliveira (2003, p. 62), “um meio de construção de conhecimento e, por isso, não deve ser entendida como mais um tópico a explorar, mas como um processo presente nas experiências a desenvolver com as crianças”.

Segunda-feira, 8 de outubro de 2012

O dia começou com uma das alunas a ler à turma o que escreveu no “Vai e Vem”. Na Área de Português, o professor solicitou aos alunos que lessem em voz alta o texto “Histórias Vividas”, de Luísa Ducla Soares, incluído no manual escolar. Acerca do texto, o professor colocou, oralmente, algumas questões de interpretação e de gramática. Ainda na mesma área foi entregue uma ficha formativa com perguntas de interpretação sobre o texto lido.

Após o recreio, o professor pediu-nos que distribuíssemos Calculadores Multibásicos pelos alunos, para que fosse trabalhada a leitura de números. Depois de o professor ter realizado alguns exercícios, pediu-me que, como aula “surpresa”, continuasse com o mesmo tipo de exercícios. Pelo final da manhã, o professor fez a correção do trabalho de casa sobre operações e situações problemáticas, no quadro interativo.

Inferências | Fundamentações

A atividade surpresa que o professor me solicitou foi a **leitura de números** com o material estruturado Calculadores Multibásicos. Segundo Caldeira (2009, p. 208), este material permite “aprofundar a compreensão da essência do número e das quatro operações aritméticas”. A leitura de números faz parte do *Programa de Matemática* (Ministério da Educação, 2007), especificamente do “Bloco 1 – “Números e operações”, onde é referido que os alunos, no 3.º e 4.º anos de escolaridade devem conseguir “Ler e representar números, pelo menos até ao milhão”.(p. 17)

No final da aula “surpresa”, o professor conversou comigo sobre que deveria melhorar e os também sobre os aspetos positivos da aula. Assim, referiu como ponto positivo, o facto de eu conhecer bem este material, já que é necessário conhecer bem o material que estamos a trabalhar, de modo a não transmitir conteúdos errados aos alunos. De facto, e segundo Vale (2000, citado por Caldeira, 2009, p. 127) é importante que os professores/ educadores conheçam as potencialidades dos materiais manipulativos, visto 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”. Como pontos negativos, foi-me apontado pelo professor que eu estava nervosa e que deveria ter diversificado as estratégias a cada número que ia ditando aos alunos, críticas com as quais eu concordei.

Terça-feira, 9 de outubro de 2012

O professor distribuiu algum material para os alunos construírem pictogramas. À medida que os alunos os iam construindo, o professor fez oralmente situações problemáticas, apelando ao cálculo mental. Como aula “surpresa”, o professor pediu à minha colega de estágio que continuasse com os exercícios, tendo como base o pictograma.

Após o recreio, o professor solicitou aos alunos que lessem o texto que tinham trabalhado no dia anterior, como treino para fazerem um exercício ortográfico. Enquanto os alunos estudavam o texto, o professor falou comigo e com a minha colega de estágio sobre a aula “surpresa” dada. Por fim, o professor distribuiu uma ficha formativa de revisões dos graus dos adjetivos que os alunos elaboraram com a nossa ajuda.

Inferências | Fundamentações

A Área de Matemática foi aquela que me “chamou mais à atenção”, já que foi construído um **pictograma** com os alunos, de uma forma diferente e pouco usual, devido ao material utilizado pelo professor. Durante este período de tempo, o professor solicitou a participação dos alunos para a construção do pictograma e explicou as regras para a construção do mesmo.

O referido pictograma foi elaborado com base em informações fornecidas pelos alunos da sala, com ajuda do professor. Borràs (2001b, p. 334) considera importante que os alunos sejam incentivados a “recolher dados da realidade ou de fontes documentais para sua quantificação e classificá-los e ordená-los” e que possam “realizar representações físicas e gráficas dos dados recolhidos e ordenados”. Esta atividade desenvolvida na sala hoje foi do interesse dos alunos, porque o material estava bastante apelativo e atrativo aos olhos dos alunos.

Sexta-feira, 12 de outubro de 2012

Na Área de Português, o professor começou por distribuir uma ficha formativa sobre nomes próprios, comuns, comuns coletivos e sobre o grau dos adjetivos. A correção da mesma ficha foi feita pelos alunos, no quadro interativo. Seguidamente, os alunos fizeram um exercício ortográfico, que consistia em preencher os espaços lacunares da letra de uma música que os alunos iam ouvindo.

Após o recreio, o professor distribuiu uma ficha formativa de matemática com alguns exercícios de revisão. No final da manhã, enquanto eu mostrei os planos de aula ao professor, a minha colega de estágio fez chamadas orais da tabuada a todos os alunos da turma.

Inferências | Fundamentações

Como consolidação do tema e conclusão do mesmo, o professor decidiu aproveitar para fazer a **revisão** dos conteúdos gramaticais relacionados com nomes próprios, comuns, comuns coletivos e sobre o grau dos adjetivos. Esta prática foi de extrema importância, porque permitiu que os alunos vissem esclarecidas as suas dúvidas, o que lhes conferiu mais segurança. Ferreira e Santos (1994, p. 58) defendem

que a realização de revisões é “de extrema importância para a retenção de conteúdos adquiridos”.

Segunda-feira, 15 de outubro de 2012

A minha colega de estágio “deu” a sua manhã de aula programada. Como tal, começou por pedir a um aluno que mostrasse o seu “Vai e vem” à turma. Na Área de Estudo do Meio, a minha colega começou por mostrar um *powerpoint* sobre as características principais do sistema respiratório, órgãos constituintes e respetivas funções. Para consolidar o tema, os alunos elaboraram uma ficha de trabalho, que consistia em identificarem os órgãos constituintes do sistema respiratório.

Na Área de Matemática, a colega fez revisões sobre a décima e, usando *powerpoint*, introduziu o conceito de centésima. Depois do recreio, os alunos elaboraram exercícios de consolidação sobre a centésima, a partir de uma história que continha situações problemáticas.

No final da manhã, na Área de Português, a colega introduziu o texto dramático. Para iniciar, mostrou um *powerpoint* no qual dava a conhecer as características principais deste tipo de texto. Como atividade, distribuiu um texto dramático (uma adaptação de *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares). Os alunos ajudaram na elaboração de um pequeno cenário e representaram o texto entregue.

Inferências | Fundamentações

A minha colega de estágio tinha como conteúdo a transmitir, na Área de Português, o **texto dramático**. O seu objetivo na aula era dar a conhecer aos alunos as características deste tipo de texto, e fê-lo a partir de uma apresentação *powerpoint*. Ali tinha indicações claras e simples, por exemplo, sobre as ‘falas’ das personagens e as indicações cénicas. Como forma de consolidar este conteúdo, a minha colega solicitou aos alunos que representassem um texto dramático. A representação de um texto dramático implica que os alunos estejam “dentro” das suas características. Flynn (citado por Sim-Sim, 2007):

[...] o ensino da leitura de textos de teatro deve incluir a compreensão do texto, a explicação do significado de palavras desconhecidas das crianças, a leitura oralizada do texto, a repetição activa da leitura do texto [...] e a memorização de passagens do texto. (p. 50)

O facto de os alunos serem “forçados” a decorar os diálogos é muito importante, pois, como refere Vygotsky (citado por Sim-Sim, 2007, p. 49), “a interiorização dos diálogos, numa atividade verbal coletiva como é a dramatização, favorece o desenvolvimento de processos auto-reguladores do discurso interior da criança”.

Terça-feira, 16 de outubro de 2012

O dia iniciou-se com a realização de um teste de avaliação de Matemática. Este continha operações aritméticas, numeração romana, leitura de números e situações problemáticas.

Após o recreio, o professor pediu que todos os alunos lessem em voz alta o texto “A lenda dos hamsters”, do manual adotado. Com a ajuda do professor, os alunos realizaram uma ficha de trabalho sobre interpretação do texto lido e, por fim, fizeram a correção no quadro interativo.

Inferências | Fundamentações

Após os alunos terem terminado a ficha formativa de português, o professor procedeu à sua correção. Esta **correção de fichas formativas** permite que os alunos tenham melhor perceção dos seus erros e possam refletir sobre os mesmos. De acordo com Perrenoud (citado por Ferreira, 2007), o aluno, ao pensar sobre aquilo que fez,

[...] reflete sobre o porquê de o ter feito e sobre o caminho que está a seguir para que cumpra os critérios de avaliação estabelecidos, numa lógica de gestão própria dos seus projetos, dos seus progressos, das estratégias face às tarefas e aos obstáculos. (p. 108)

Também Estanqueiro (2010, p. 95) aborda o tema da correção, ao referir que esta “ajuda o aluno a identificar os seus progressos e as suas dificuldades” e a “verificar o que fez bem e o que fez mal”.

Sexta-feira, 19 de outubro de 2012

Neste dia de estágio, os alunos terminaram uma ficha formativa de português. Esta consistia em, numa lista de diversas palavras todas relacionadas com Estudo do Meio, colorir as palavras que não continham erros ortográficos. De seguida, os alunos leram o texto “O Regresso”, de Maria Isabel Mendonça Soares, que o professor lhes

entregou em fotocópia. O texto continha lacunas, que eram preenchidas pelos alunos a partir da solução de situações problemáticas que iam resolvendo. Estas situações problemáticas iam sendo coladas numa folha à parte ao texto. Durante a leitura do texto, o professor fez a exploração do seu conteúdo, ajudando os alunos a perceber diversos conceitos, como por exemplo o de ‘imigração’. Durante as situações problemáticas realizadas, o professor introduziu os números decimais nas operações aritméticas. Após o recreio, os alunos fizeram a conclusão destes exercícios e a sua correção no quadro interativo.

Inferências | Fundamentações

Nesta turma é perceptível que alguns dos alunos possuem algumas **dificuldades de aprendizagem** e, por esse motivo, necessitam de um acompanhamento mais rigoroso. Tal como refere Pacheco (1995, p. 169), “a personalização da aprendizagem requer do professor uma acomodação aos ritmos de aprendizagem dos alunos, tendo como pressuposto o seguinte: os alunos mais lentos necessitam de mais tempo para aprender”.

A existência de estagiárias na sala é um fator positivo, porque permite auxiliar o docente da turma no apoio a estes alunos. Neste dia, eu e a minha colega ficámos sentadas perto de alguns destes alunos com mais dificuldades, para os podermos ajudar na conclusão dos exercícios com os números decimais.

Segunda-feira, 22 de outubro de 2012

Hoje foi dia da minha aula programada. Comecei por falar com os alunos sobre os seus fins de semana. Pedi também que um aluno lesse o que tinha escrito no “Vai e vem”. Na Área de Português, apresentei um *powerpoint* com o conceito de determinante possessivo. Como forma de consolidar o conhecimento sobre os determinantes possessivos, os alunos preencheram uma tabela com palavras móveis (determinantes possessivos) que faltavam. Por fim, pedi a dois alunos que distribuíssem à turma uma ficha formativa, com um texto lacunar para preencherem. Como forma de consolidar a temática apresentada, entreguei uma ficha informativa.

Na Área de Estudo do Meio, fiz perguntas sobre o texto lido, a fim de introduzir o tema “a pele”. Iniciei o tema apresentando um *powerpoint* que continha informação

sobre as principais características da pele. Após o recreio, os alunos fizeram uma ficha com palavras cruzadas sobre o conteúdo explorado. Como forma de consolidar o tema, os alunos visionaram o filme “A pele”, adaptado da coleção *Era uma vez o corpo humano*. No final, entreguei-lhes uma ficha informativa com as principais informações.

Na Área de Matemática, introduzi as linhas de circunferência. Apresentei um *powerpoint*, através do qual expliquei algumas das linhas de circunferência. Os alunos resolveram uma ficha formativa, onde tinham de colar, com lãs, as linhas de circunferência que eu lhes tinha apresentado. Por fim, entreguei uma ficha informativa como forma de concluir e sistematizar o que aprenderam.

Inferências | Fundamentações

Ao longo das várias áreas que leccionei, fiz-me auxiliar do *powerpoint*, como ajuda para a explicação oral que sempre fiz. O **diálogo** que houve entre mim e os alunos foi muito positivo para a aprendizagem dos conteúdos que lhe transmiti.

Um professor deve ter em atenção o tempo que fala com os alunos, visto que a sua exposição deve ser breve e concisa, pois, como refere Estanqueiro (2010, p. 33), “quanto tempo menos o professor falar para os alunos, mais tempo lhe resta para falar com os alunos”. Esta citação mostra-nos que é importante pensarmos que não podemos apenas transmitir conhecimentos aos alunos, devemos transmiti-los dialogando, conversando e ouvindo o que eles têm para nos dizer. O tempo que temos para estar com os alunos é precioso, e por esse motivo deve ser bem aproveitado.

Terça-feira, 23 de outubro de 2012

Os alunos realizaram o teste de avaliação de Estudo do Meio. O mesmo tinha como conteúdos os países e nacionalidades, os distritos, o sistema digestivo e o sistema circulatório, e ainda os povos nómadas e os povos sedentários.

Após o intervalo, a pedido do professor, realizei uma situação problemática de lógica em conjunto com os alunos, concluindo uma ficha formativa que tinham feito anteriormente. No final da manhã, os alunos realizaram uma ficha formativa de matemática com exercícios de consolidação da décima e da centésima.

Inferências | Fundamentações

A situação problemática sugerida pelo professor para eu resolver com os alunos tinha uma resolução diferente daquelas a que os alunos estão habituados a fazer. A resolução da situação problemática implicava um esforço mental e um raciocínio lógico por parte dos alunos, sendo que não necessitavam de cálculo para obter o resultado. Boavida, Paiva, Cebolla, Vale, e Pimentel (2008, p. 19) definem este tipo de problemas como “**problemas de processo**”. Os mesmos autores dizem ainda que os “problemas de processo”

[...] diferem dos de cálculo porque não podem ser resolvidos apenas por selecção da(s) operação(ões) apropriada(s). Estão, geralmente, embutidos em contextos mais complexos e requerem um maior esforço para compreender a Matemática necessária para chegar à solução, uma vez que tem de se recorrer a estratégias de resolução mais criativas para descobrir o caminho a seguir. Requerem persistência, pensamento flexível e uma boa dose de organização. (p. 19)

Sexta-feira, 26 de outubro de 2012

O professor pediu-nos que alterássemos a disposição da sala do 3.º ano A, para que as duas turmas do 3.º ano assistissem a uma aula “dada” pelo pai de uma aluna. Esta aula teve uma parte teórica e uma parte prática.

Na primeira parte, o pai apresentou um pequeno *powerpoint* onde expôs as características principais do sistema respiratório e do sistema circulatório humano. Numa segunda parte, o pai apresentou um aparelho com o qual se ouviam os batimentos cardíacos, e exemplificou com alguns alunos. Como conclusão, mostrou os órgãos de um animal (porco), constituintes dos sistemas falados anteriormente. Todos os alunos puderam observar e tocar estes órgãos.

Seguidamente, os alunos do 3.º B regressaram à sala, onde realizaram uma ficha formativa na Área de Matemática, com situações problemáticas. A sua correção foi feita pelos alunos, no quadro interativo.

Inferências | Fundamentações

Esta manhã foi marcada pela presença de um dos pais dos alunos que deu uma aula sobre o sistema respiratório e circulatório. A **presença dos pais** em algumas aulas dos seus filhos desperta o entusiasmo dos alunos e estimula a sua dedicação à vida

escolar. Estes momentos de relação família-escola, em que se estabelece uma interação cooperativa entre os dois sistemas, criam as condições necessárias para se potenciar o sucesso da aprendizagem e enriquecer o desenvolvimento dos alunos. Reis (2008, p. 65) alerta-nos para que “tanto a importância do ambiente familiar como a importância do fenómeno da diminuição das descontinuidades entre a escola e a família são aspectos fundamentais para a problemática do envolvimento parental como factor de sucesso escolar”.

Considerando a influência que o meio envolvente exerce na criança, percebe-se que este clima assegura-lhe maior conforto e, conseqüentemente, maior disposição para a aprendizagem. Como refere Estanqueiro (2010, p. 111), “várias investigações confirmam que uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, [...] e promove o rendimento escolar dos alunos”.

A relação que se estabeleceu entre o pai e os alunos tornou-se num momento agradável, de sintonia entre “pais” e filhos, promovendo a cumplicidade, a intimidade, a confiança e o reforço dos laços afetivos. Cury (2004, p. 46) menciona que “não há coisa mais bela, mais poética, do que os pais serem grandes amigos dos seus filhos”. Os pais devem estar interessados pelo percurso escolar dos filhos, estimulando uma relação de parceria com a escola, de forma a motivar a criança e a tornar a sua aprendizagem mais efetiva.

Segunda-feira, 29 de outubro de 2012

Neste dia de estágio, os alunos do 3.º e do 4.º ano tinham marcado uma visita de estudo ao teatro. Os alunos deslocaram-se de autocarro ao teatro Tivoli, onde assistiram a uma peça de teatro intitulada *O Corpo Humano*.

Inferências | Fundamentações

As quatro turmas de 3.ºs e 4.ºs anos da escola realizaram uma **visita de estudo** ao teatro. A concretização de atividades como estas permite que os alunos tenham contacto com o meio exterior à escola. O contacto que os alunos estabelecem com a comunidade vai promover aprendizagens que não seriam possíveis no meio escolar. Tal como refere Almeida (1998, p. 45), as atividades de visitas de estudo “desenvolvem

capacidades psicomotoras e promovem a motivação gerando um interesse espontâneo” e também são formas de desenvolver e promover o interesse e a satisfação pela execução de tarefas; a cooperação, a tomada de decisões e o espírito de liderança podem ser desenvolvidas nestas atividades.

Os conhecimentos que os alunos obtêm na escola através da transmissão de conhecimentos por parte dos professores podem ser incentivados através das visitas de estudo. Para Abreu (1990, p. 128), as visitas de estudo “deverão ser os pontos de referência e de extrapolação para um conhecimento do mundo”. No caso desta peça, ela relacionava-se inteiramente com as matérias de Estudo do Meio que os alunos do 3.º B estão a fazer.

Terça-feira, 30 de outubro de 2012

A minha colega de estágio F. “deu” a sua manhã de aulas programadas, iniciando com uma pequena conversa sobre o Halloween e a peça de teatro visualizada no dia anterior.

Na Área de Português, a F. começou por ler um texto intitulado “O dragão Samuel”, de José Fanha. Após a leitura, elaborou alguns exercícios com os alunos para rever a classe dos adjetivos. Como introdução do grau superlativo dos adjetivos foi mostrado um *powerpoint* e realizada uma ficha formativa com exercícios de consolidação. Na Área de Estudo do Meio, concretamente na História de Portugal, a F. apresentou um *powerpoint* sobre as invasões romanas na Península Ibérica. Após o intervalo, a minha colega realizou um jogo com os alunos, com questões sobre o que tinha sido explicado. Na Área de Matemática, a minha colega de estágio explicou, oralmente, a unidade principal das medidas de comprimento e os seus submúltiplos. Como forma de consolidação, realizou uma ficha formativa com exercícios de reduções. Por fim, foram entregues as fichas informativas das diferentes áreas.

Inferências | Fundamentações

Em cada aula “dada”, foi-nos aconselhado pelos docentes fornecer aos alunos **fichas informativas** sobre os temas abordados nas diversas áreas. O professor desta turma aconselhava-nos a fazer este tipo de ficha, explicando-nos que era uma mais-valia para os alunos, beneficiando-os no seu estudo para as fichas sumativas.

Como tal, este dia não foi exceção, e a minha colega, no final da aula, entregou as fichas informativas, que os alunos guardaram e que, mais tarde, serviriam para estudar. Segundo Sim-Sim (2007, p. 24), as fichas informativas servem para descrever, explicar e transmitir informação ou opiniões sobre um determinado assunto.

Sexta-feira, 2 de novembro de 2012

Este dia de estágio foi um pouco diferente do habitual, visto ser dia de *roulement*. Como tal, os alunos reuniram-se no salão da escola, onde assistiram a um filme de desenhos animados. Por só estar presente a professora titular do 3.º A, todos os alunos do 3.º ano se dirigiram para a sua sala. Neste espaço, os alunos terminaram trabalhos em atraso, especificamente a correção de erros de um exercício ortográfico. Antes do recreio, a professora propôs e realizou com os alunos o “Jogo do loto” sobre a tabuada. Depois, os alunos dirigiram-se para o recreio onde ficaram até à ao almoço.

Inferências | Fundamentações

Os alunos não perceberam qual era o objetivo do “Jogo do loto” sobre a tabuada, pois a **linguagem usada pela professora** foi pouco explícita. Assim, a professora perdeu algum tempo na explicação do funcionamento do mesmo, simplificando o que tinha dito antes. Ao longo de todo o jogo, foi notório a importância da utilização de uma linguagem clara, objetiva e adequada ao grau de maturação mental dos alunos em cada instrução enunciada.

A meu ver, a qualidade do discurso em sala de aula é um elemento fundamental para o processo de aprendizagem. De acordo com Coll e Derek (1998, pp. 13-14), “a linguagem é o principal meio de comunicação entre professores e alunos, [...] é um meio vital, através do qual representamos, para nós mesmos, nossos próprios pensamentos”. Por sua vez, Vygotsky (citado por Coll e Derek, 1998, p. 14) descreveu a linguagem como sendo “uma ferramenta psicológica, algo que é utilizado por cada um de nós para atribuir sentido à experiência”, e também “a nossa principal ferramenta cultural, aquilo que usamos para partilhar a experiência e dar-lhe sentido de modo colectivo e conjunto”.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 31), qualquer proposta feita aos alunos tem de ter em conta a capacidade de “prestar atenção ao que o interlocutor diz,

seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem”. Por outro lado, pensando na reacção do aluno, é preciso ter em atenção que saber escutar constitui uma “tarefa ativa” com elevado “valor informativo” no que respeita “quer à comunicação, quer à aprendizagem”. Acontece que, na apresentação dos objetivos deste jogo, a professora não conseguiu fazê-lo convenientemente, de modo a que os alunos a seguissem, pelo que a professora teve de repetir várias vezes o que pretendia, acabando por tornar um exercício que supostamente era lúdico numa tarefa penosa para os alunos.

Segunda-feira, 5 de novembro de 2012

Hoje foi dia da minha aula programada. Depois de conversar um pouco com os alunos sobre o fim de semana, iniciei as aulas com História de Portugal. Comecei por mostrar um *powerpoint* sobre o império romano e a romanização. Nesta apresentação, mostrei as influências e heranças que os romanos deixaram no nosso país. Para consolidar o tema, os alunos realizaram uma ficha formativa, que consistia em colar imagens várias sobre a romanização que eu lhes tinha levado (por exemplo, de um relógio com numeração romana, de uma calçada com numeração romana) e fazer a respetiva legenda.

Na Área de Matemática, mostrei um *powerpoint*, no qual expliquei o conceito de metro, de múltiplos do metro e de cada um deles em especial. Para consolidar o tema, os alunos resolveram uma ficha formativa com situações problemáticas sobre os romanos e fizeram algumas equivalências sobre os múltiplos do metro.

Na Área de Português, expliquei as características do texto publicitário a partir de uma apresentação *powerpoint*. Seguidamente, pedi aos alunos que formassem grupos de dois. A atividade que propus foi que aos alunos tirassem à sorte um determinado tema e, em grupo, elaborassem um texto publicitário. O mesmo foi lido por um elemento do grupo a toda a turma.

Inferências | Fundamentações

Quando fui explicando a **herança histórica** que os romanos deixaram no nosso país, os alunos mostraram-se interessadas e partilharam as suas opiniões e conhecimentos. Segundo Hohmann e Weikart (2011)

[...] quando as crianças se sentem à vontade e são estimuladas a conversar sobre experiências com significado pessoal usam a linguagem para lidar com as ideias e com os problemas concreto que, do seu ponto de vista, são realmente importantes. Ao comunicarem aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros as ouvem e respeitam aquilo que elas dizem. (p.40)

Embora fossem conteúdos novos, os alunos mostraram-se bastante cativados e com curiosidade pelo tema. Por este motivo, enquanto eram transmitidas as explicações os alunos quiseram participar. De acordo com o *Programa de Estudo do Meio* do 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 2004), especificamente no “Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições”, é referido que, no 4.º ano, os alunos “conhe[çam] personagens e factos da história nacional, com relevância para o meio local” e “recolh[am] dados sobre aspectos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos”. Visto que, nesta escola, os alunos adiantam um ano em relação aos programas oficiais, este conteúdo está adequado à turma.

Terça-feira, 6 de novembro de 2012

A manhã iniciou-se com a leitura silenciosa, feita pelos alunos, do II capítulo do livro *El-rei Tadinho*, de Alice Vieira. Após a mesma, o professor começou por fazer um ditado de palavras; depois, distribuiu uma ficha formativa sobre interpretação do texto. Esta ficha foi feita pelos alunos com a nossa ajuda.

Após o recreio, o professor distribuiu uma ficha formativa de Matemática sobre medidas de comprimento. Os alunos preencheram-na em conjunto com o professor e corrigiram no quadro interativo.

Inferências | Fundamentações

Nesta turma, por aquilo que pude observar, a **interpretação de textos** é realizada tanto de forma oral como **de forma escrita**. Neste dia, o professor adotou uma estratégia diferente e solicitou aos alunos que lessem o capítulo de um livro e que, sozinhos, respondessem por escrito às questões do texto. No entanto, solicitou-nos a nós, estagiárias, que fossemos ajudando individualmente os alunos.

A linguagem escrita é uma competência essencial para o dia-a-dia. Por este motivo, o professor deve recorrer a atividades que permitam desenvolvê-la. Este facto é reforçado por Sim-Sim (2007, p. 7) que refere que “ a utilização da linguagem escrita é

imprescindível na vida quotidiana. Torna-se, por isso, indispensável saber [...] escrever de forma eficiente para a realização de muitas atividades diárias”. O treino de escrita na sala de aula é, por isso, indispensável.

Sexta-feira, 9 de novembro de 2012

O professor pediu aos alunos que lessem, em voz alta, um texto sobre os romanos e o império romano. Depois, os alunos realizaram uma ficha de interpretação e gramática, especificamente sobre o grau dos adjetivos. Ainda sobre o texto, foi distribuída outra ficha formativa com exercícios de História de Portugal.

Depois do recreio, o professor pediu, como aula “surpresa”, que eu e a minha colega de estágio lêssemos e realizássemos uma ficha formativa de Matemática sobre divisões, procurando fazer interdisciplinaridade com Português e História de Portugal.

Inferências | Fundamentações

Neste nível de escolaridade, os alunos começam a confrontar-se com os conteúdos de História de Portugal. O professor aproveitou os mesmos para trabalhar também conteúdos na Área de Português. O **ensino da História de Portugal**, segundo Félix (1998), para além de desenvolver conceitos, permite a aquisição e desenvolvimento de procedimentos, valores e atitudes que lhes são próprias (p. 59). Por vezes, este tipo de conteúdos torna-se aborrecido para alguns alunos, e cabe ao professor torná-lo mais apelativo. O mesmo autor defende ainda que “outra das grandes finalidades e justificação do ensino de História é o seu contributo para a continuação da memória coletiva e da consciência da identidade nacional” (p. 61)

Segunda-feira, 12 de novembro de 2012

Os alunos começaram por concluir um trabalho de grupo. Os trabalhos de grupo consistiam em elaborar um placard com diversos materiais sobre um determinado sistema do corpo humano, sendo que todos eles eram diferentes. Posteriormente, foi feita a correção no quadro interativo de uma ficha formativa de História de Portugal, sobre os romanos e o seu império.

Após o recreio, os alunos regressaram à sala e fizeram a correção do trabalho de casa, que consistia numa ficha formativa de matemática, no quadro interativo. A seguir, o professor entregou uma ficha formativa de Matemática sobre as medidas de comprimento. Esta foi resolvida sem ajuda pois destinava-se a avaliação.

Inferências | Fundamentações

Os conteúdos aprendidos na escola necessitam de ser exercitados e consolidados. Por este motivo, alguns professores mandam os alunos fazer **trabalhos de casa**. Rochetta (citado por Simões, 2006, p. 85) confirma esta ideia e refere que os trabalhos de casa permitem “reforçar, pela prática individual, aquilo que é aprendido na escola” e são “essenciais para a aquisição de hábitos de estudo”.

Estes trabalhos têm como objetivo permitir que os alunos interiorizem e fortaleçam os conteúdos abordados na sala de aula. Também Epstein (citado por Simões, 2006, p. 87) reflete sobre a importância dos trabalhos de casa, ao referir que “a aprendizagem não pode ser reduzida à simples receção de informação nas ‘aulas’, pelo que se torna necessário rever em casa a matéria abordada, através de exercícios estimulantes e acessíveis”.

Terça-feira, 13 de novembro de 2012

Neste dia de estágio, os alunos começaram por ler o texto dramático intitulado “Os bárbaros”, que o professor lhes entregou em fotocópia. Seguidamente, o professor fez algumas perguntas de interpretação e distribuiu as personagens do texto pelos alunos com o intuito de ser representado. O professor separou os alunos por atos e deu algum tempo para treinarem e decorarem o texto. Após o intervalo, foram distribuídos os adereços necessários e foi realizada a peça de teatro treinada.

Na Área de Matemática, o professor distribuiu uma ficha formativa que consistia em, a partir de cálculos matemáticos, colocar por ordem cronológica os povos que invadiram a Península Ibérica. Quando terminaram a ficha, o professor fez uma pequena revisão sobre os povos invasores da Península Ibérica de que falaram até este momento. Os alunos realizaram uma ficha formativa de História de Portugal, com um texto lacunar sobre as invasões bárbaras. O mesmo foi preenchido, ao mesmo tempo que era feita a leitura da matéria no manual e corrigido o texto no quadro interativo.

Inferências | Fundamentações

Um **texto dramático** é um dos tipos de textos que os alunos do 3.º ano têm de conhecer. O professor aproveitou a minha colega de estágio já ter “dado” este conteúdo e apenas optou por revê-lo. O professor “deu” um texto um pouco mais complexo, com um conteúdo de História de Portugal, distribuiu as personagens e pediu aos alunos que decorassem os textos para representar. De acordo com Sim-Sim (2007, p. 49), “A leitura de textos de teatro e a representação dos mesmos pelas crianças é de grande importância no desenvolvimento sociocognitivo dos alunos”. A representação destes textos implica que haja uma boa leitura e interpretação por parte dos alunos. Neste tipo de textos a leitura é mais apelativa, pois é acompanhada por “gestos e movimentos, os quais contribuem para um maior facilidade na memorização dos textos”. Notou-se muito bem o entusiasmo e entrega ao exercício de dramatizar por parte dos alunos da turma.

Sexta-feira, 16 de novembro de 2012

Os alunos elaboraram uma ficha formativa de cálculo mental sobre divisão e multiplicação por 10; 100 e 1000 e por 0,1; 0,01 e 0,001, e as suas equivalências.

Nesta manhã, fomos surpreendidas pela presença das Professoras Supervisoras da Prática Pedagógica. A Professora presente na nossa sala pediu que eu fizesse a leitura, interpretação e revisão gramatical de um texto do manual. Comecei por fazer leitura modelo e, depois, pedi que alguns alunos lessem o texto. Após elaborar algumas perguntas de interpretação sobre o conteúdo do texto, fiz algumas perguntas de gramática, como forma de revisão dos conteúdos gramaticais estudados até ao momento. Quando terminei a aula, dirigimo-nos para a biblioteca do jardim-escola onde tivemos reunião. No final da manhã, regressámos à sala e o professor continuou a fazer exercícios de cálculo mental, individualmente, no quadro. Visto este ser o último dia do nosso estágio nesta turma, ainda antes de sairmos, o professor teve uma pequena conversa connosco sobre o estágio realizado.

Inferências | Fundamentações

Este foi o último dia de estágio na sala do 3.º ano B e não posso deixar de fazer referência à disponibilidade e amabilidade que o **professor titular** demonstrou com as estagiárias da sala, a forma generosa como **recebeu as estagiárias**.

O professor titular de turma foi muito simpático ao acolher-nos de forma tão amável e colocou-nos, desde o primeiro dia, muito à vontade, mostrando-se disponível para nos ajudar. Este primeiro contacto, caloroso, por parte do professor foi muito positivo para o decorrer dos restantes dias de estágio e favoreceu a relação pedagógica. Como refere Morgado (1997, p. 82), a relação pedagógica «torna imprescindível uma atitude de cooperação que julgamos poder ser entendida e assumida como um imperativo de natureza ética». Ao longo de todo o estágio, o professor continuou a mostrar-se sempre muito disponível para o que necessitássemos.

7. 7.º Momento de Estágio (1.º ano de escolaridade)

Este período de estágio foi efetuado entre 19 de novembro de 2012 e 25 de janeiro de 2012, e decorreu numa turma de 1.º ano de escolaridade (turma B), referente a alunos com 6 anos de idade.

7.1. Caracterização da turma

A turma do 1.º ano B é composta por 28 alunos, sendo que treze são do género feminino e quinze são do género masculino.

Em relação ao desempenho da turma, segundo informação da professora titular, na Área curricular de Português, os alunos da turma têm dificuldades ao nível da escrita; no entanto, a maioria dos alunos lê pequenos textos ou frases. Na Área da Matemática alguns alunos apresentam dificuldades na aplicação dos sinais de $>$, $<$ e $=$, como também na escrita de algarismo, invertendo a sua posição. Mas demonstram um conhecimento satisfatório ao nível dos materiais manipulativos. Nesta turma, integrou-se um novo aluno, que iniciou a sua aprendizagem ao nível do Português e da Matemática, fazendo trabalhos diferenciados.

7.2. Caracterização do espaço

A sala do 1.º ano B situa-se no rés-do-chão da escola, com acesso ao salão e perto da cantina e das casas-de-banho. A sala tem bastante arejamento e luminosidade, embora não seja muito espaçosa. As carteiras estão dispostas em três filas, viradas para

um quadro preto, para uso de giz e para a secretária da professora. Perto do quadro, está um cavalete com a *Cartilha Maternal* em edição monumental. No interior da sala, podemos observar vários placares destinados apenas a trabalhos realizados pelos alunos. A sala dispõe de vários armários que guardam, separadamente, materiais manipulativos, livros e os dossiês dos alunos.



Figura 23 - Sala da turma do 1.º ano (turma B)

7.3. Horário

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9.00 - 11.00	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11.00 - 11.20	RECREIO				
11.20 - 13.00	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
			Música		Inglês
13.00 - 14.30	RECREIO E ALMOÇO				
14.30 - 15.20	Música*	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Educação Física
15.20 - 16.10	Estudo do Meio		Inglês	Trabalhos Manuais	Matemática
16.10 - 17.00			Educação Física*		Estudo do Meio
17.00 - 17.15	LANCHE				

Figura 24 - Horário da turma do 3.º ano (turma B)

7.4. Rotinas

O acolhimento é concretizado no salão ou no espaço do recreio por volta das 9h, onde todas as crianças se reúnem em roda. Esta é constituída pelas crianças, juntamente com as educadoras e estagiárias. Cantam-se músicas durante cerca de trinta minutos. As crianças dos respetivos bibes têm uma posição específica na roda, de acordo com a figura 16.

Os alunos do 1.º ano fazem a higiene depois do acolhimento, após o recreio e antes do almoço ou sempre que precisam. A meio da manhã, no recreio, comem pão ou bolachas. O almoço é feito pelas 13h, na cantina, com os restantes alunos, do 1.º Ciclo. O recreio realiza-se no espaço exterior, onde todos os alunos do 1.º Ciclo brincam livremente.

7.5. Relatos diários

Segunda-feira, 19 de novembro de 2012

Este foi o primeiro dia nesta turma, como tal, a professora fez uma apresentação nossa à turma e vice-versa.

Uma das nossas colegas de estágio veio pedir que a minha colega de estágio F. voltasse à sala onde tínhamos feito o estágio anterior (3.º ano B) para dar aula “surpresa”. Quando chegámos à sala do 3.º ano B, uma das Professoras Supervisoras do Estágio Profissional solicitou à F. que trabalhasse leitura de números com o material estruturado Calculadores Multibásicos. Assim que a F. terminou a aula, a Professora pediu que fossemos para a biblioteca do jardim-escola para ter reunião, onde falámos das aulas surpresa.

Quando regressámos à sala, a professora estava a relembrar alguns sinais de pontuação e a introduziu outros, explicando como se chamavam e como se utilizavam. Apresentou imagens, em folhas A4, dos seguintes sinais: vírgula, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, reticências, e travessão. Para consolidar, os alunos copiaram o nome dos sinais à frente do respetivo símbolo.

Inferências | Fundamentações

Os **sinais de pontuação** num texto são de extrema importância, pois permitem a leitura forma pontuada e com entoações. Gomes e Cavacas (1997, p. 254) mencionam que “a pontuação contribui para a eficácia da comunicação que se estabelece entre o autor e o leitor comum. Pontuar significa para o autor orientar a leitura que irá ser feita do seu texto”.

Nas turmas de 1.º ano, em que os alunos leem pouco ou com ajuda, é essencial que estas conheçam alguns dos sinais de pontuação existentes, para lerem bem e, posteriormente, conseguirem usá-los de forma correta. No *Programa de Português* (Ministério da Educação, 2009), explicita-se que, no final do 2.º ano de escolaridade, no domínio da Escrita, os alunos devem respeitar “regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho” (p. 25). Especificamente, neste domínio, é referido como conteúdo a trabalhar nestes anos a “vírgula [em situação de enumeração]; ponto final; ponto de interrogação, ponto de exclamação; dois pontos” (p. 41). No domínio do Conhecimento Explícito da Língua, os alunos, ao final do 2.º ano, deverão “Explicitar regras de ortografia e pontuação” (p. 25), concretamente, os “ponto (final); ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula” (p. 53). Quanto às reticências, aos dois pontos e ao travessão, estes conteúdos podem ser trabalhados pelo docente, “mas sem explicitação do termo aos alunos, uma vez que ele fará parte apenas da metalinguagem do professor” (p. 28).

Ora, como relatado, a professora introduziu também as reticências, os dois pontos e o travessão, o que, na minha opinião, foi excessivo, não só porque, como indicado no *Programa de Português* o domínio dos sinais deve ser progressivo ao longo de todo o 1.º Ciclo e, também, não interessa que o aluno saiba explicitar os termos correspondentes de todos os sinais, como, ainda, foi demasiada matéria para uma única aula.

Terça-feira, 20 de novembro de 2012

Na Área de Estudo do Meio, a professora iniciou uma experiência que iria ser concluída à tarde, com o objetivo de os alunos visualizarem o efeito de uma pinha em contacto com água.

Seguidamente, a professora fez revisões sobre o género e o número das palavras e distribuiu uma ficha formativa com exercícios sobre este conteúdo.

Após o recreio, a professora distribuiu uma ficha formativa de Matemática sobre numeração romana e números ordinais, como forma de revisão para o teste. No final da manhã, os alunos terminaram trabalhos que tinham em atraso.

Inferências | Fundamentações

Neste dia, na Área de **Estudo do Meio**, foi solicitada, por parte da professora, a colaboração dos alunos para realizar uma **atividade prática**. Martins *et al.* (2009) defendem que “às crianças devem ser proporcionadas atividades de natureza diversa privilegiando as de cariz prático”.

Esta atividade, apesar de não ter sido concluída nesta manhã, foi realizada com grande entusiasmo por parte dos alunos. A experiência consistiu em colocar uma pinha dentro de uma tina de água, para, posteriormente, observarem e registarem o que aconteceu. Martins *et al.* (2009) referem que os alunos:

[...] 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. (p. 12)

Sexta-feira, 23 de novembro de 2012

A professora entregou aos alunos alguns trabalhos que estavam corrigidos, para posterior arrumação nos dossiês. Terminada esta tarefa, as turmas A e B do 1.º ano dirigiram-se ao Museu João de Deus, onde assistiram a uma apresentação da ilustradora Carla Narazeth, sobre os seus trabalhos e obra editadas. No final, a ilustradora autografou alguns livros dos alunos. Depois desta apresentação, os alunos deslocaram-se para o espaço do recreio.

Já na sala, a professora distribuiu e explicou uma ficha formativa de Português. Esta consistia em ler e escrever o nome das cores e associá-las a objetos e animais. Ao mesmo tempo que os alunos elaboravam a ficha, a minha colega de estágio e eu arrumámos os trabalhos nos dossiês.

No final da manhã, os alunos tiveram aula de inglês, na qual realizaram um jogo como forma de explorar o nome dos algarismos na língua inglesa.

Inferências | Fundamentações

A manhã terminou com a aula de **Inglês**, durante a qual foram realizados jogos com o intuito de trabalhar o nome dos algarismos nesta língua estrangeira. De acordo com o *Programa de Inglês* (Ministério da Educação, 2005, p. 11), as finalidades e objetivos para o ensino-aprendizagem da língua inglesa visam “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural”, bem como “fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua” e “contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança, proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras”.

Daqui decorre a necessidade de adotar métodos centrados no aluno. Assim, fomenta-se a motivação e o empenho, ao mesmo tempo que o aluno se torna responsável e autónomo.

Segunda-feira, 26 de novembro de 2012

A professora distribuiu uma ficha formativa de revisões para o teste de avaliação de Português. Antes do recreio, os alunos terminaram alguns trabalhos que tinham em atraso. Após o recreio, os alunos fizeram um concurso de cálculo mental, como forma de treino para um concurso entre escolas.

No final da manhã, os alunos tiveram aula de música, onde ensaiaram músicas para a festa de natal.

Inferências | Fundamentações

As canções para a festa de natal são ensaiadas pelos alunos com o professor de música. De acordo com o Ministério da Educação (1998, p. 73), **o canto** “constitui a base da expressão e educação musical no 1.º Ciclo. É uma atividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando”. O envolvimento dos alunos em práticas deste tipo permite, de acordo com Borràs (2001c, p. 530), desenvolver a “capacidade de escutar; favorecer o desenvolvimento da memória e a sensibilidade [...] favorecer a capacidade criativa e imaginativa [e] desenvolver a capacidade de expressão e comunicação”.

Terça-feira, 27 de novembro de 2012

Antes de os alunos entrarem na sala, eu e a minha colega de estágio arrumámos os trabalhos corrigidos dos alunos nos respetivos dossiês. Quando os alunos chegaram à sala, a professora pediu que arrumassem as mesas e procedeu à leitura da ficha de avaliação na Área de Português. A realização daquela ficha durou até à hora do recreio.

Após o recreio, a professora distribuiu uma ficha formativa, na Área de Matemática, sobre combinações. A professora explicou o conceito, fez um exemplo no quadro com a ajuda dos alunos e, por fim, estes elaboraram a ficha.

Inferências | Fundamentações

Os alunos desta sala são portadores de um **dossiê individual**, onde são colocados todos os trabalhos realizados nas aulas. Segundo Ponte e Serrazina (2000, p. 234), podemos considerar o dossiê individual do aluno como uma pasta na qual estão disponíveis “coleções de trabalhos onde se evidencia o que um aluno é capaz de fazer, dando a conhecer o percurso por ele realizado durante um certo período”.

A professora, as estagiárias e os encarregados de educação, através da observação destes dossiês, têm oportunidade de observar o percurso escolar das crianças e intervir no mesmo, se necessário. No final do ano letivo, é possível observar todo o progresso e caminho percorrido pelo aluno durante esse mesmo ano.

Sexta-feira, 30 de novembro de 2012

Enquanto decorria a roda de acolhimento eu e a minha colega de estágio arrumámos trabalhos nos dossiês dos alunos. Quando os alunos chegaram, a professora pediu para terminarem trabalhos em atraso. Os que já tinham estes trabalhos terminados elaboraram uma ficha formativa de matemática sobre operações aritméticas.

Após o recreio, a professora começou por dividir os alunos em dois grupos, consoante a peça de teatro em que iriam participar na festa de natal. As peças a dramatizar são sobre duas histórias tradicionais, *João pé de feijão* e *Caracolinhas de ouro*. Os alunos iniciaram o ensaio das peças na sala de aula com a ajuda da professora. Os ensaios foram interrompidos pelo professor de inglês, que chegou para “dar” aula. No início desta, o professor repreendeu os alunos sobre o seu comportamento nas aulas anteriores. Depois, elaboram exercícios sobre o nome das cores e dos algarismos.

Inferências | Fundamentações

A ficha de matemática realizada pelos alunos foi elaborada com alguma dificuldade, pelo que se confirma a informação dada pela professora sobre as dificuldades sentidas por alguns alunos da turma. A professora optou por deixar que os alunos tentassem **elaborar os exercícios**, de modo **individual e autonomamente**. Segundo Freire (2001) é necessário:

[...]insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológico, político, ético, epistemológico, pedagógico, mas também precisa de ser constantemente testemunhado e vivido. (p. 52)

Considero que é importante que os alunos realizem sozinhos exercícios, para que, em momentos de avaliação, o façam corretamente. No entanto, é importante que a professora não se esqueça dos alunos com mais dificuldade, pois é crucial que apoie estes alunos para que não haja desmotivação.

Segunda-feira, 3 de dezembro de 2012

A professora explicou o jogo do amigo secreto. Seguidamente, escreveu os nomes dos alunos e fez o sorteio para o jogo. Na Área de Matemática, a professora introduziu o conceito de divisão com o material estruturado Calculadores Multibásicos. A partir de uma história, fez algumas situações problemáticas que os alunos iam resolvendo com este material.

Após o recreio, a professora fez revisão da letra /g/ com os alunos e, estes fizeram um exercício caligráfico, a partir de um texto onde predominavam palavras com esta letra. No final, escreveram o alfabeto e a ilustraram o texto.

Inferências | Fundamentações

Tenho a salientar que as palavras que a professora escreveu no quadro, para que os alunos copiassem, foram escritas em concordância com o **Novo Acordo Ortográfico**. De acordo com Casteleiro e Correia (2008):

[...] o Novo Acordo privilegia, de certo modo, o critério fonético, em desfavor do critério etimológico. É o que sucede com a supressão, do lado lusoafriano, das chamadas consoantes mudas em palavras como ato (e não acto), direção (e não direcção), ótimo (ótimo), etc. Esta supressão, há muito consagrada do lado brasileiro, facilita a aprendizagem e o ensino da ortografia nas escolas. (p. 5)

Assim, segundo aqueles autores, relativamente aos alunos que estão a aprender a escrever, o Novo Acordo Ortográfico veio facilitar e diminuir os erros ortográficos. Nesta faixa etária, será mais fácil a adaptação ao acordo visto que o ato da escrita está a ser iniciado.

Terça-feira, 4 de dezembro de 2012

A professora entregou os testes das Áreas Curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio. Os alunos puderam ver as suas notas e verificar os erros que cometeram. Posteriormente, visto que na aula da Área de Matemática do dia anterior a professora tinha iniciado o cálculo da divisão, elaborou com os alunos uma ficha formativa sobre a divisão, com peças do material Calculadores Multibásicos.

Depois do recreio, os alunos leram o texto narrativo “Estrada gelada”, copiaram algumas perguntas de interpretação sobre o texto e responderam a essas perguntas.

Inferências | Fundamentações

Muitos alunos ainda têm bastante dificuldade em analisar e **interpretar um texto narrativo**, principalmente, em transcrever para o papel o que querem dizer. De acordo com Sim-Sim (2007, p. 15), “o ensino da compreensão de textos implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual”.

A tipologia textual que os alunos trabalharam foi o texto narrativo. Grasser, Golding e Long (citados por Sim-Sim, 2007, p. 37) definem texto narrativo como “uma descrição de eventos, baseados em experiências ocorridas ou ficcionadas de eventos, baseados por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização”. Para que a exploração e o trabalho destes textos seja produtivo, é necessário que os alunos trabalhem muito com este tipo de textos no seu dia-a-dia escolar.

Sim-Sim (2007) refere que

[...] explorar a compreensão de textos narrativos implica trabalhar histórias curtas, pequenas novelas e obras completas adequadas à idade e interesse das crianças, fomentando o raciocínio dedutivo, a análise de acções, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto. (p. 37)

No entanto, pelo que vi até hoje no estágio nesta turma, nem sempre este exercício é trabalhado com os alunos.

Sexta-feira, 7 de dezembro de 2012

Os alunos realizaram um exercício caligráfico do texto “O mestre de orquestra”, escreveram o alfabeto e responderam a perguntas de interpretação sobre o texto. Estas foram elaboradas pelos próprios alunos, autonomamente (a pedido da professora). Terminado este trabalho, os alunos dirigiram-se para o ginásio, juntamente com o 1.º ano A para realizarem o ensaio das peças de teatro para a apresentar na festa de natal. As mesmas consistiam na representação de quatro histórias tradicionais: como já referido, *João, pé de feijão* e *Caracolinhas de Ouro* e, ainda, *A Carochinha* e *Ranpuzel*.

Posteriormente ao recreio, os alunos regressaram à sala, onde se encontrava o professor de música. Ensaíram as músicas que iriam ser cantadas na festa de natal, assim como algumas melodias em flauta. No final da manhã, a turma do 1.º ano B teve aula de Inglês, durante a qual escreveram um postal de natal.

Inferências | Fundamentações

Neste dia, gostaria de salientar a aula de **música**. Apesar de não assistirmos regularmente a estas aulas, este dia foi uma exceção, já que se aproximava a festa de natal. Na aula foram ensaiadas basicamente canções e músicas tocadas em flauta.

As canções estão sempre inseridas na festa de natal e são ensaiadas pelos alunos, com frequência e com algum tempo de antecedência. De acordo com o Ministério da Educação (2004):

[...] a prática do canto constitui a base da expressão e educação musical no 1.º ciclo. É uma actividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando. (p.66)

A música define-se como uma série de sons que são organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia. A música é importante na infância, pois as crianças estão abertas a ouvir e a fazer música e a movimentarem-se ao seu som. A música insere as crianças na sua própria cultura, por exemplo, aniversários ou outras festividades. (Hohmann e Weikart, 2011, p. 658). A música tem a capacidade de desencadear uma resposta emocional naquele que a ouve.

É importante que as crianças contactem com música desde cedo já que esta nos “acompanha ao longo de toda a nossa vida, marcando acontecimentos desde o nascimento à morte” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 657)

Segunda-feira, 10 de dezembro de 2012

Após as alunos terem feito a roda de acolhimento, dirigiram-se para o ginásio da Escola Superior da Educação João de Deus, juntamente com a turma do 1.º ano A, para realizarem os ensaios das peças de teatro para a festa de natal. Os mesmos foram realizados até á hora do recreio da manhã.

Quando regressaram à sala, a professora distribuiu uma ficha formativa de Matemática, que consistia num ditado de laterização, que a professora ditou várias vezes. O resultado final foi uma árvore de natal, que os alunos pintaram e decoraram. Posteriormente, a professora pediu aos alunos que realizassem a correção de erros ortográficos por ordem alfabética, exercício que realizaram pela primeira vez.

Inferências | Fundamentações

Na Área de Matemática, quando a professora fez o ditado de lateralização deixou os alunos experimentarem e erraram para que pudessem **aprender com os erros**. De acordo com Sanches (2001, p. 46) “demos a vez aos alunos, deixemo-los experimentar, correr alguns riscos. Aprende-se quando se fazem coisas boas, mas também quando se erra”.

Penso ser importante que a professora dê oportunidade aos alunos de irem tentando, até conseguirem, atingir o objetivo do exercício. A meu ver, o professor deve ouvir e deixar que os alunos façam os exercícios, primeiro, como pensam que deverá ser, para, depois, terem a perceção de que erram. No entanto, não posso deixar de referir que não se deve usar sempre esta estratégia pois estamos a iludir os alunos.

Terça-feira, 11 de dezembro de 2012

A professora reservou esta manhã para ensaios das peças de teatro para a festa de natal e respetivos preparativos.

Inferências | Fundamentações

Este foi mais um dia em que, tanto eu e demais estagiárias, como os alunos, nos dedicámos à preparação de alguns acessórios indispensáveis para a **festa de natal**, como, por exemplo, os cenários. Com a aproximação da data da festa de natal, tornou-se visível o entusiasmo e ansiedade dos alunos. De acordo com Aguera (2008, p. 73), “as festas e celebrações constituem atos extras, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a autoestima, a colaboração e a integração das crianças”.

Sexta-feira, 14 de dezembro de 2012

Enquanto decorria o momento de acolhimento dos alunos, a minha colega de estágio e eu permanecemos na sala a arrumar trabalhos realizados, nos dossiês dos alunos. Quando a turma regressou à sala, iniciou os trabalhos na Área de Matemática. Numa primeira parte, realizaram exercícios essencialmente sobre o número. Seguidamente, a professora distribuiu por todos os alunos uma ficha formativa, com o objetivo de ser construído um gráfico de barras com os dados fornecidos na mesma. Os alunos fizeram a leitura e interpretação dos dados e, de seguida, com o auxílio da professora e nosso, realizaram o gráfico de barras pretendido, que foi posteriormente decorado com recortes de revistas.

Depois do recreio, nós, estagiárias, a pedido da professora titular de turma, dirigimo-nos para a sala do 1.º ano A, onde permanecemos até à hora de saída, a arrumar trabalhos realizados pelos alunos nos respetivos dossiês.

Inferências | Fundamentações

Na Área da Matemática foi trabalhado o **gráfico de barras**. Ponte e Serrazina (2000, p. 215) dizem-nos que “os alunos podem construir gráficos de barras no seu caderno (de preferência usando papel quadriculado) ou recorrendo ao computador.” A professora optou por fazer em papel quadriculado, como defendem os autores citados.

No final da construção do gráfico de barras, a professora fez, oralmente, a interpretação do gráfico com os alunos. Ponte e Serrazina (2000) referem que

[...] a compreensão de gráficos envolve questões de três níveis de complexidade
 [...] a capacidade de ler diretamente dados registados no gráfico para responder a

uma questão concreta, sem necessidade de fazer qualquer interpretação [...] a capacidade de responder a questões que envolvam comparações entre os dados [...] a capacidade de responder a questões que envolvam alguma extrapolação, previsão ou inferência feita a partir dos dados fornecidos. (p. 215)

Os alunos tiveram alguma dificuldade em construir, examinar e perceber o gráfico de barras, talvez por serem ainda muito novos. Aliás, o *Programa de Matemática* (Ministério da Educação, 2007) estabelece que apenas no 3.º e 4.º anos do Ensino Básico, a fim de dominarem a “Representação e interpretação de dados e situações aleatórias”, se cumpra o objectivo específico: “Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos - Gráficos de barras” (p. 28).

Sexta-feira, 4 de janeiro de 2013

Os alunos foram para o ginásio, juntamente com os restantes alunos do 1.º Ciclo, para assistirem a uma peça de teatro sobre o dia de reis, representada por dois atores.

Após um pequeno recreio, os alunos fizeram trabalhos em atraso. No fim da manhã, tiveram aula de inglês. Durante toda a manhã, exceto quando fomos para o ginásio, eu e a minha colega de estágio estivemos a arrumar trabalhos corrigidos nos dossiês dos alunos.

Inferências | Fundamentações

Ao assistirem à peça de teatro, os alunos tiveram oportunidade de estar em grande grupo com os restantes colegas da escola, com todos os docentes e estagiários. Hohmann e Weikart (2011, p. 405) definem o tempo em **grande grupo** como sendo aquele “que envolve todas as crianças e todos os adultos membros da equipa educativa”. Estas ocasiões permitem “experimentar companheirismo, partilhar informação relevante e [contribuem para o] prazer de fazer coisas em conjunto” (p. 405).

O dia na escola tem muitos momentos em que os alunos estão em grande grupo, na roda de acolhimento, no recreio etc.. No entanto, neste dia, houve mais um momento que proporcionou esta experiência - o teatro. Estes momentos são de grande importância para o desenvolvimento pessoal da criança e, como é reforçado por Hohmann e Weikart (2011), “esta experiência ajuda a construir o sentido de ‘nós’ e ‘nosso’” (p. 406).

Segunda-feira, 7 de janeiro de 2013

A professora pediu aos alunos que contassem as atividades que realizaram no fim de semana. Depois disso, fez a leitura modelo do texto *A lua de Janeiro*, de Rosário Araújo Alçada, do manual escolar e pediu também que os alunos lessem em voz alta. Seguidamente, a professora a pediu que os alunos fizessem a interpretação oral e escrita do texto. Terminado este exercício, os alunos foram para o recreio.

Findo o recreio, a professora pediu-me que “desse” aula surpresa na Área de Matemática, explorando a adição com transporte.

Inferências | Fundamentações

Na Área de Português, os alunos trabalharam um texto do **manual escolar**. Este é um bom instrumento para utilizar com os alunos; no entanto, não podemos usá-lo exaustivamente. Sanches (2001, p. 26) refere que “o manual é um bom recurso, mas não é o único a ser utilizado, não será de seguir à risca o que é proposto. É preciso saber recriar o manual”.

O manual escolar deve ser utilizado de forma regrada, pois as estratégias devem ser diversificadas pelos professores. A meu ver, os textos a trabalhar com os alunos não devem ser sempre retirados do manual: podem ser recolhidos de outros livros, recriados pelos alunos ou pelos professores. Nesta turma, a professora titular retirava algum partido do manual escolar, mas não o usava de forma abusiva, partindo de outras estratégias para trabalhar textos.

Terça-feira, 8 de janeiro de 2013

A minha colega F. fez a sua aula programada. Começou por falar com os alunos sobre as regras de comportamento na sala de aula. Na Área de Português, leu a história *A viagem da sementinha*, e fez com os alunos interpretação da mesma. Ainda nesta área, entregou um excerto da história e leu-o em voz alta. Os alunos tinham de encontrar determinadas palavras. Seguidamente, explicou como se classificam as palavras quanto ao número de sílabas e elaborou no quadro um esquema conceptual com palavras presentes no texto e que também estavam escondidas na sala; os alunos tinham de procurar pela sala as palavras (que estavam, por exemplo, debaixo das carteiras, nos cabides). Na Área da Matemática, inicialmente, a F. distribuiu placas de multiplicação,

algarismos móveis e um pequeno caderno, feito por ela, com situações problemáticas. Explicou as situações problemáticas aos alunos, que as resolveram recorrendo aos algarismos móveis. Após o recreio, os alunos terminaram estes exercícios.

Na Área de Estudo do Meio, a F. teve uma conversa com os alunos sobre as partes constituintes das plantas e as respetivas funções, com o auxílio da imagem de um morangueiro. Por fim, a minha colega distribuiu um saco com terra e um vaso e semearam uma planta.

Inferências | Fundamentações

Na Área de Estudo do Meio, a minha colega de estágio, para fazer as explicações sobre os conteúdos, optou pela estratégia de dialogar com os alunos, após o que apelou à **participação dos alunos**, solicitando que falassem das suas vivências e conhecimentos. Perante esta situação os alunos aderiram bem e demonstraram interesse em participar. Estratégias como a utilizada pela F. são valorizadas por Estanqueiro (2010, p. 39), que defende que “a participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse. O diálogo entre professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos”.

A satisfação dos alunos foi visível ao poderem partilhar com os colegas e com a estagiária os seus conhecimentos sobre o conteúdo estudado. A ideia de que a participação dos alunos nas aulas é importante também é defendida por Morgado (1999, p. 42), dizendo este autor que “a participação dos alunos nas aulas é algo fortemente valorizado e que importa potenciar em termos pedagógicos”.

Sexta-feira, 11 de janeiro de 2013

Enquanto decorria a roda de acolhimento, eu e a minha colega de estágio ficámos na sala para arrumar trabalhos nos dossiês dos alunos.

Quando os alunos regressaram à sala, a professora fez a leitura em voz alta do livro *A flor vai ver o mar*, de Alves Redol. A partir desta leitura, os alunos preencheram uma ficha com informações sobre o autor, ilustrador, editor e personagens. Quando terminaram, a professora leu o texto *O Rato do Campo e o Rato da Cidade*, de Alice Vieira, do manual escolar. Em casa, os alunos já tinham preparado este texto. Como tal, a professora pediu que o lessem em voz alta, individualmente. Com o mesmo texto, a

professora fez um exercício ortográfico. Eu e a minha colega de estágio ficámos responsáveis por um aluno com mais dificuldades de aprendizagem e ajudámo-lo a ler algumas palavras como preparação para um exercício ortográfico.

Após o recreio, os alunos terminaram o exercício ortográfico e, por fim, tiveram aula de inglês.

Inferências | Fundamentações

A professora quando terminou de ler o livro *A flor vai ver o mar*, fez uma análise oral sobre os **elementos paratextuais do livro**, que os alunos registaram posteriormente. Os elementos paratextuais, segundo Meira (1999, p. 1406), compreendem “um conjunto diversificado de signos, manifestações anteliminares de que fazem parte o título, a dedicatória, a epígrafe, o prefácio, as ilustrações e outros sinais acessórios de acompanhamento”.

Tal como observei nesta aula, a professora da turma fez uma análise das partes e elementos constituintes do livro. Lopes (2006, p. 68) refere que “é muito importante referir expressamente o nome do livro, o autor e eventualmente a editora. Deve, de igual modo, deixar-se claro para as crianças o que é a ‘capa’ e que elementos contêm”.

Penso que seja importante dar a conhecer aos alunos estes elementos, colocando-os a par do conteúdo do livro que vão ler ou ouvir. É na exploração dos elementos paratextuais que se dá ao leitor, segundo Meira (1999, p. 1406), “a possibilidade de ‘entrar no livro’ ou, pelo contrário, o pode dissuadir de entrar na leitura”. Assim sendo, o professor deve ajudar o aluno a “entrar” no livro quando faz previamente a exploração destes elementos.

Segunda-feira, 14 de janeiro de 2013

A professora pediu à minha colega de estágio que, como aula “surpresa”, trabalhasse a leitura de números com os Calculadores Multibásicos e introduzisse o algarismo de maior e menor valor absoluto de um número. Entregou-lhe uma ficha formativa sobre esta matéria. Como forma de consolidar este novo conteúdo, os alunos realizaram essa ficha formativa, previamente explicada pela F. Depois do recreio, a professora pediu-me que fizesse um exercício caligráfico com os alunos, com o objetivo dos alunos distinguirem palavras que se escrevem com “o” ou com “u”.

Por fim, os alunos elaboraram, sob orientação da professora, um exercício que consistia em escrever três frases, criadas por eles, inspiradas numa imagem. Essas frases eram escritas sobre a imagem (que tinham de colar numa folha).

Inferências | Fundamentações

No 1.º ano, os alunos iniciam (ou continuam, no caso desta escola particular onde estagiei) o **ato de escrita**. Cabe aos professores fazerem exercícios de treino, de forma gradual. No início, há que trabalhar apenas escrita de palavras, depois frases e, só por fim, pequenos textos.

Nesta fase do meu estágio, os alunos estavam a escrever frases. Considero que o exercício que a professora propôs como forma de treino foi apelativo e criativo. Os alunos, após retirarem a imagem que lhes tinha sido atribuída em “sorteio”, faziam, então, três frases sobre a mesma. As autoras Condemarín e Chadwich (1987, p. 159) referem que “a escrita criativa é um dos melhores meios para estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência”. A partir da imagem atribuída, o aluno tinha de apelar à sua criatividade e imaginação para elaborar as frases. De acordo com as mesmas autoras, “nas actividades de escrita criativa colocam-se em evidência as relações entre a escrita e as outras expressões de linguagem. As experiências de leitura das crianças são mais significativas quando elas lêem seus próprios materiais”.

Terça-feira, 15 de janeiro de 2013

Esta manhã foi a minha aula programada. A seguir à roda de acolhimento, dirigi-me com os alunos para o ginásio, para contar *O Nabo Gigante*, de Alexis Tolstoi. Levei comigo representações de animais, feitas em cartão, em tamanho grande, bem como uma base, construída também em cartão, para colocar estas figuras. Levei ainda alguns adereços, para criar ambiente à medida que contava a história: um nabo gigante, feito com uma bola forrada com vários tecidos. No final da história, pedi aos alunos que recontassem a história aos amigos que tinham chegado mais tarde. Já na sala, distribuí um excerto da história, pedi a alguns alunos que o lessem em voz alta, e, por fim, que sublinhassem algumas palavras. Estas palavras serviram para uma explicação sobre a classificação das palavras quanto à acentuação. Para consolidar, preenchemos uma tabela com palavras que os alunos copiaram.

Na Área da Matemática, distribuí um livro com uma pequena história que continha situações problemáticas. De seguida, expliquei estas situações, com imagens no quadro, e introduzi a operação de dividir. Após o recreio, os alunos terminaram estes exercícios.

Na Área de Estudo do Meio, comecei por relembrar o legume presente na história (o nabo) e introduzi o conceito de planta comestível. Apresentei alguns exemplares de legumes, e expliquei que existem diferentes partes das plantas que se podem comer. No final da manhã, entreguei uma ficha formativa, onde os alunos tinham de colar imagens e palavras móveis no local correto, consoante a sua parte comestível.

Inferências | Fundamentações

Para este dia, fora-me proposto pela professora titular de turma que, na Área da Matemática, iniciasse a **operação da divisão**. Para poder fazer interdisciplinaridade com a área seguinte, optei por entregar um livro com uma pequena história sobre vegetais. Nesta história, incluíam-se algumas situações problemáticas, cuja resolução era feita a partir da divisão.

O ensino da operação de dividir está consignado no *Programa de Matemática* (Ministério da Educação, 2007, p. 16), especificamente nos tópicos e objetivos para o 1.º e 2.º anos de escolaridade. Neste nível de escolaridade, é importante que os alunos saibam “usar os sinais +, -, x e : na representação horizontal do cálculo” e que sejam capazes de “resolver problemas envolvendo adições, subtracções, multiplicações e divisões”.

Visto que era a primeira vez que os alunos tinham contacto com esta operação, reparei que tiveram algumas dificuldades em percebê-la. Obviamente, a professora continuará este tipo de exercícios para que sejam compreendidas integralmente.

Sexta-feira, 18 de janeiro de 2013

A professora iniciou a manhã com uma pequena conversa sobre os trabalhos em atraso. Enquanto isso, a minha colega de estágio e eu começámos a arrumar trabalhos nos dossiês dos alunos. Fomos interrompidas por outras colegas de estágio com o intuito de irmos assistir a algumas aulas surpresa noutras salas.

Assistimos a uma aula no 2.º ano A, onde uma colega trabalhou a subtração com empréstimo, com o material estruturado Calculadores Multibásicos. De seguida, observámos uma aula na sala do 3.º ano A, onde foi pedido que a estagiária trabalhasse o perímetro, com o material estruturado Cuisenaire. No final das aulas, reunimo-nos no espaço da biblioteca, onde as professoras opinaram sobre as aulas, referindo os pontos positivos e negativos das mesmas.

Regressámos para junto da turma do 1.º ano B, que se encontrava no ginásio da Escola Superior de Educação João de Deus a assistir a um teatro, juntamente com os demais alunos do 1.º Ciclo. Quando o teatro terminou, os alunos do 1.º ano B foram almoçar e eu fui para a sala do 1.º ano A. Aqui foi-me pedido, pela professora, que lesse a história *A que sabe a lua?* de Michael Grejnien.

Inferências | Fundamentações

Visto hoje ter havido aulas “surpresa”, as minhas colegas não tiveram oportunidade de fazer uma planificação adequada à atividade, além de que os nervos associados a este momento, também confundem um pouco o pensamento. Deste modo, na primeira aula a que assisti, reparei que a colega optou por utilizar apenas o recurso disponibilizado pela professora Supervisora. Durante o decorrer da sua aula, considero que existiram momentos que correram melhor que outros (por exemplo, a minha colega não escolheu convenientemente as operações a realizar com os alunos).

Conforme já tive oportunidade de referir, após todas as aulas “surpresas” é feita uma **reunião com a equipa de Supervisão da Prática Pedagógica**, para refletir e falar sobre os aspetos mais e menos positivos ocorridos. Estas reuniões têm importância, pois constituem um momento de reflexão, de partilha de experiências, sobretudo, de orientação por parte das Supervisoras. Smyth (citado por Alarcão e Tavares, 2003, pp. 122-123), refere que os professores devem refletir “sobre o seu processo de ensino-aprendizagem e o dos seus colegas”, sendo que este tipo de atividades é benéfico, no sentido em que os professores investigam o seu próprio ensino, incluindo a “experiência, conceptualização, acção, observação, reflexão e avaliação.”

Deste modo, estas reuniões permitem-nos a nós, estagiários, refletir sobre a nossa ação bem como a dos nossos colegas, contribuindo assim para o nosso crescimento enquanto futuros profissionais.

Segunda-feira, 21 de janeiro de 2013

No início desta manhã, enquanto os alunos estiveram na roda de acolhimento, a minha colega de estágio e eu ficámos na sala a arrumar trabalhos corrigidos nos dossiês dos alunos. Por sugestão da professora, preparámos uma atividade conjunta para com os alunos. Quando estes regressaram à sala a professora pediu-nos que começássemos a atividade. Inicialmente, tivemos uma breve conversa sobre as atividades realizadas no fim de semana. Apresentámos-lhes o conceito de meios de comunicação, fazendo a distinção entre meio de comunicação pessoal e meio de comunicação social. Como atividade final e de consolidação, com dois copos e um pedaço de cordel, os alunos construíram um telefone e experimentaram-no com os seus colegas.

Já depois do intervalo, a professora iniciou um exercício caligráfico no quadro e, posteriormente, fez revisões sobre os sinais de pontuação. No final da manhã, os alunos terminaram outros trabalhos que tinham em atraso.

Terça-feira, 22 de janeiro de 2013

Na Área de Português, a professora distribuiu uma ficha formativa. O primeiro exercício consistia num jogo de palavras (denominado “palavra-puxa-palavra”), em que os alunos, a partir da última sílaba de uma palavra, tinham de descobrir a próxima, e assim sucessivamente. Com algumas destas palavras, os alunos elaboraram frases.

A seguir ao recreio, na Área de Matemática, a professora fez revisões para o teste que se iria realizar na semana seguinte. A ficha de revisões era composta por exercícios sobre decomposição de números, sólidos geométricos e figuras geométricas. Durante esta manhã, a diretora do jardim-escola observou a manhã de aulas “dada” pela professora, como forma de a avaliar.

Inferências | Fundamentações

A meu ver, a presença da diretora da escola para fazer a **avaliação do trabalho da professora**, não alterou o modo como as aulas decorreram. A professora não demonstrou nervosismo e não alterou a sua postura comparativamente aos outros dias em que a observei a trabalhar. O Decreto de lei n.º 26/2012 diz-nos que:

[...] a experiência colhida com modelos de avaliação do desempenho docente anteriores demonstrou a necessidade de garantir um modelo de avaliação que vise

simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade lectiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua actividade: o ensino e a aprendizagem (p. 855)

Penso que avaliação do trabalho dos professores por uma pessoa destinada e formada para esse efeito é essencial, visto que o percurso escolar dos alunos daquela turma é assim supervisionado permanentemente. O *feedback* que, mais tarde, é transmitido aos professores sobre avaliações mais ou menos positivas, são um passo importante, já que visam o melhoramento de pontos que possam ser aperfeiçoados.

Sexta-feira, 25 de janeiro de 2013

Este foi o último dia de estágio no 1.º ano e simultaneamente do mestrado. Os alunos acabaram um trabalho na Área de Português sobre provérbios populares portugueses. Quando a professora titular da turma chegou, os alunos fizeram, ainda no mesmo trabalho, exercícios sobre o número plural e singular e o género feminino e masculino das palavras.

Depois do recreio, como forma de revisões para o teste de matemática, a professora fez e corrigiu no quadro uma ficha formativa, com exercícios sobre diversos conteúdos, tais como: o dobro, a metade, as ordens crescentes e decrescentes, os números pares e ímpares, as quatro operações aritméticas e situações problemáticas.

No final da manhã, os alunos tiveram aula de inglês, enquanto decorria a mesma, a professora da turma fez uma reflexão sobre o nosso estágio naquela sala.

Inferências | Fundamentações

Neste último dia de estágio profissional, opto por refletir sobre a **relação entre o professor e aluno**. A professora tem uma boa relação com todos os alunos desta turma, estimulando-os para a aprendizagem. Estanqueiro (2010, p. 11) refere que os professores “procuram despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar. A motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação”.

Durante todo o estágio realizado nesta sala, senti que havia entre a professora e os alunos um sentimento de confiança e segurança, que pode ser a chave para o sucesso e motivação destes alunos.

PARTE II - PLANIFICAÇÕES

No presente capítulo, faço uma abordagem à temática da planificação. Numa primeira parte, apresento a fundamentação teórica sobre a temática abordada, fazendo referência ao conceito de planificação, à sua importância e finalidade, e ao tipo de planificação utilizada no ensino. A fundamentação teórica que elaborei será sustentada por diversos autores. Numa segunda parte, apresento as planificações referentes às aulas que lecionei durante o Estágio Profissional.

No total, são quatro as planificações apresentadas: duas referentes ao estágio na Educação Pré-Escolar (respeitantes à Área de Conhecimento do Mundo e à de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)); duas desenvolvidas para as aulas no Ensino do 1.º Ciclo (nas Áreas de Português e de Matemática).

1. Fundamentação Teórica

Antes de abordar o conceito de planificação e as suas principais características, considero que importa referir a importância do currículo.

Segundo Roldão (1999), entende-se por currículo “o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidos como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, cívica, interpessoal ou outras” (p. 34). O currículo não pode ser considerado estático, nem encarado de uma forma rígida, pois este inclui um conjunto de aprendizagens que dependem do tempo e do contexto. Cabe, então, à escola a sua organização. Por vezes, o currículo é confundido com o programa pelos professores, como refere a mesma autora (p. 35). Mas não são só os programas que interessam num currículo, pois, de acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 47), “da perspetiva do professor e do aluno, o currículo materializa-se [...] no horário de actividades lectivas a cumprir na escola, para que o aluno possa concluir um determinado ciclo, nível ou curso”.

O currículo deve ser introduzido pelo professor/educador durante o percurso escolar dos alunos, e a melhor maneira de o fazer é ir planificando as actividades, para que possam ter uma linha condutora ao longo do ano letivo.

Não existe uma única definição para o termo “planificação”. No entanto, é importante referir algumas que considere importantes e que são sustentadas por alguns autores.

De acordo com Zabalza (2000), planificar é “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (p. 47). Ainda segundo mesmo autor (p. 48), planificar obriga a “um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar” (p. 48). Ao planificar podemos ter em vista um propósito, “fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir” ou “uma previsão a respeito do processo a seguir que se deverá concretizar numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 48). Escudero (citado por Zabalza, 2000, p. 47-48) diz-nos que o processo de planificar pode traduzir-se num fenómeno onde expomos “de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar”.

Outros autores que considero importante referir e que também se pronunciam sobre a temática abordada são Ribeiro e Ribeiro (1990), que mencionam a planificação como “uma operação relacionada com o sistema curricular e pedagógico”, defendem que “a planificação do ensino, partindo do currículo, programa actividades de ensino-aprendizagem que selecciona, organiza e sequencia no tempo e concretiza-se num plano de ensino” (p. 59) Quando são preparadas as aulas, o professor necessita de um plano, que inclua objetivos e conteúdos. Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 51) indicam que o plano inclui necessariamente objetivos e conteúdos de ensino e pode, ainda, incluir métodos e experiências, sobressaindo, neste aspecto, a ordem ou sequência em que se vai ensinar.

Clark e Yinger (citados por Zabalza, 2000, pp. 48-49) esclareceram as razões pelas quais os professores têm necessidade de planificar. São três as razões: a primeira prende-se com a satisfação das necessidades pessoais dos professores; a segunda refere-se ao uso da planificação como forma de determinação dos objetivos, matérias a ser preparados, actividades a organizar e distribuição do tempo; por fim, a terceira diz respeito à planificação como estratégia de atuação durante o processo de instrução.

A principal função da planificação na escola, de acordo com Peterson e Clark (citados por Zabalza, 2000, p. 54), é a de “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino”. Como sabemos, num grupo/turma, as crianças são todas diferentes, em termos das suas capacidades, do seu contexto familiar e social, do seu comportamento, etc. Nas *Orientações Curriculares da*

Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p. 26), lemos que se deve “planejar o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada crianças, do seu contexto familiar e social”. Esta é uma circunstância importante para que a educação proporcione “um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidade”.

Em termos temporais, os educadores e professores realizam planificações a curto, médio ou longo prazo. De acordo com Arends (1995), a planificação a curto prazo destina-se aos planos diários e “esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizados para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (p. 59). A planificação a médio prazo relaciona uma determinada quantidade de objetivos, conteúdos e actividades que o professor tem em mente; refere-se a uma série de aulas que decorrem durante dias, semanas ou mesmo meses (p. 60). Por fim, a planificação a longo prazo diz respeito aos planos anuais; a sua eficiência gira à volta de três aspetos, que são temas e atitudes gerais, matéria a dar e ciclos do ano letivo (pp. 60-61).

As planificações apresentadas neste capítulo baseiam-se no modelo T de aprendizagem de Martiniano Pérez. Segundo este autor (s/d, p. 7), este modelo consiste num “modelo de selecção cultural e curricular integrado para favorecer a educação integral e o desenvolvimento harmonioso da personalidade”.

Como esclarece Pérez (s.d.), o modelo T de aprendizagem caracteriza-se pelo agrupamento dos “objectivos fundamentais (capacidades-valores) e complementares (destrezas e atitudes) com conteúdos (formas de saber) e métodos/actividades gerais numa visão global e panorâmica” (p. 7). O autor deste modelo acrescenta ainda que as capacidades-destrezas designam os objetivos fundamentais cognitivos que queremos desenvolver; os conteúdos (conhecimentos) apresentam blocos temáticos que se pretendem aprender ao longo do tempo; os métodos/procedimentos indicam as formas de fazer, os procedimentos gerais a serem apreendidos (p. 402). O modelo é denominado por modelo T por ter uma organização própria. Pérez chamou-o assim, pois representa a forma de um T duplo, sendo um de objetivos (capacidades-valores) e o outro de meios (conteúdos – métodos/actividades gerais). O autor refere que este tipo de organização dá-nos uma visão global daquilo que o educador/professor vai fazer, bem como das competências que pretende atingir.

Este tipo de planificação tem algumas vantagens que, para além daquelas que já fui enunciando, são importantes frisar. Assim, o modelo T não exige uma aplicação rígida, já que não podemos ter uma visão estática quando estamos a elaborar um plano. Refiro ainda que nos planos podemos observar uma nota (“plano sujeito a alterações”), o que possibilita a mudança do rumo da aula. Por isso, sempre que o contexto o exija e se justifique, devemos modificar a nossa estratégia, de modo a que a aula corra pelo melhor. Estas alterações devem-se ao facto de os conhecimentos e interesses dos alunos que possam surgir durante uma aula não serem previsíveis.

2. Planificações

Seguidamente, apresento as planificações referentes a quatro atividades que dinamizei durante o estágio profissional.

As duas primeiras expõem atividades que decorreram na Educação Pré-Escolar. Uma delas refere-se, como já anunciado atrás, à Área de Conhecimento do Mundo. Foi feita para um Grupo de crianças na faixa etária de 5 anos. A outra planificação diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, especificamente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e foi preparada para um Grupo de crianças de 4 anos.

As duas últimas planificações foram preparadas para duas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo a primeira, alusiva à Área Curricular de Português, sido aplicada junto de uma turma do 2.º ano de escolaridade, e a outra, na Área de Matemática, feita para uma turma do 3.º ano de escolaridade.

Após apresentar cada planificação, faço inferências fundamentadas, tendo por base alguns autores que teorizam sobre os conteúdos e procedimentos adotados.

2.1. Planificação da Área de Conhecimento do Mundo

Quadro 2 - Planificação da Área de Conhecimento do Mundo

Grupo: 5 anos	Nome: Rita Vinagre
Duração: 50 minutos	Ano/turma: MPCPE
Data: 28 de outubro de 2011	N.º: 19
Plano de aula	
Área de Conhecimento do Mundo	
Conteúdos	Procedimentos/estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • A dentição 	- Fazer a ligação entre a história contada anteriormente e o tema a abordar;
	- Explicar a diferença entre dentição de leite e dentição definitiva;
	- Informar sobre os vários tipos de dentes, mostrando um molde em gesso;
	- Dar a conhecer as funções de cada um dos tipos de dentes;
	- Fornecer algumas recomendações sobre a higiene oral.
Objetivos	
Capacidades/destrezas	Valores/atitude
Raciocínio – lógico: <ul style="list-style-type: none"> • Analisar; • Interpretar mensagens • Deduzir. 	Concentração: <ul style="list-style-type: none"> • Atenção; • Aplicação de conhecimentos.
Participação: <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar; • Colaborar; • Escutar. 	Respeito: <ul style="list-style-type: none"> • Entender; • Tolerar; • Aceitar.
Material: Imagens alusivas à dentição; Dentes de gesso.	
Modelo T de unidade de aprendizagem	
Esta planificação está sujeita a alterações.	

Inferências | Fundamentações

Para iniciar a aula na Área de Conhecimento do Mundo, **decidi fazer a ligação entre a história contada anteriormente e o tema que iríamos falar**. Assim, optei por começar por recordar com as crianças a que é que a história contada anteriormente (*Dentinho, Dentola, Dentão*, de José Fanha) se referia. Procurei, desta forma, abordar duas áreas, de forma globalizante e integradora, com o objetivo de uma articulação entre saberes. Considerei importante que as crianças sentissem que havia uma ligação entre as diversas áreas e os diversos temas, tentando por isso que houvesse interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade ajuda o ato de ensino-aprendizagem, pois, como explicam Pombo *et al.* (1994, p. 16), ao praticá-la é possível “recuperar o sentido do concreto em que se fundamenta grande parte da capacidade motivacional de um ensino”. Esta transversalidade é mencionada nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 22), afirmando-se ali que as diferentes áreas não são “compartimentos estanques”, acentua-se de forma clara “a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo”. Ainda segundo este mesmo documento, a organização do ambiente educativo na relação com o meio envolvente integra o suporte do desenvolvimento curricular. Só este processo articulado permite atingir um outro objetivo: despertar a curiosidade e o espírito crítico.

Após perceber que as crianças não tinham dúvidas sobre o tema que iríamos tratar, comecei por **explicar a diferença entre dentição de leite e dentição definitiva**. Embora a criança vá descobrindo e conhecendo o seu corpo, a razão por que se falam destes temas nesta idade é, principalmente, pelos conhecimentos que têm e a capacidade de entender e estruturar os novos temas relacionadas com as partes do corpo com as suas funções (Catita, 2007, p. 210). Como referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), a Área de Conhecimento do Mundo

[...] enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e 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. 79)

Posteriormente, optei por **informar sobre os vários tipos de dentes, mostrando um molde em gesso**. O facto de ter apresentado um molde em gesso dos dentes permitiu aumentar a motivação das crianças e facultou um melhor

aproveitamento por parte delas. É necessário que, desde cedo, as crianças adquiram a experiência da manipulação de objetos. Drew, Olds e Olds (1989, p. 12) dizem que “para aumentar ao máximo o potencial de compreensão de uma criança, as escolas devem ser locais onde os alunos lidem com materiais”.

As crianças, nesta faixa etária, contactam e brincam muito com diversos materiais. Porém, não conhecem todas as propriedades e utilidade que eles possam ter. Neste dia, mostrei às crianças um molde em gesso de um maxilar. Para além de este molde servir, de uma forma concreta, ao objectivo que visava (dar a conhecer a dentição), contribuiu ainda para lhes dar a conhecer um material a que não estão habituadas (gesso) e uma das propriedades do gesso: a possibilidade de ser moldado. Segundo as *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 63), “a utilização de materiais de diferentes texturas, vários tipos de papel e pano, lãs, linhas, cordel, aparas de madeira, algodão, elementos da natureza, etc. são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão”.

Iniciativas como estas realizadas no âmbito do Conhecimento do Mundo, de contacto direto com materiais, são extraordinariamente importantes, porque estimulam nas crianças o gosto pelos conteúdos trabalhados, dando-lhes uma percepção mais evidente do que lhes estamos a transmitir.

Depois de mostrar o molde em gesso, passei a **dar a conhecer as funções de cada um dos tipos de dentes**. Além de lhes ter fornecido a noção de dentição de leite e de dentição definitiva, de lhes ter falado do número de dentes em cada fase, e de lhes ter fornecido os nomes dos dentes, considerei relevante informar as crianças acerca das funções dos dentes.

Segundo Catita (2007, p. 210), existem alguns objetivos que os educadores devem tentar atingir; um deles é “alargar o conhecimento a outras partes constituintes do corpo humano de menor percepção e explorar as suas principais funções”. A meu ver, é ainda de salientar que, nos primeiros anos, se deve alimentar a curiosidade das crianças, favorecendo o sentimento de entusiasmo e interesse pela ciência e pelos temas que daí advêm. De acordo com Martins *et al.* (2009, p. 13), “o educador deve promover um ambiente em que as crianças possam apreciar a ciência e construir experiências positivas em relação a ela, visto que as imagens se constroem desde cedo e a sua mudança não é fácil”.

Como defende Catita (2007):

[...] não se pretende a promoção do saber enciclopédico nas crianças, mas sim, desenvolver nelas a capacidade e o desejo de experimentar, observar, dialogar e descrever sobre o que se observou, descobrir e estimular a vontade de saber mais, sobre as questões que se levantam acerca do Mundo Físico e Social. (p. 7)

No final desta minha aula, considerei relevante **fornecer algumas recomendações sobre a higiene oral**. Assim, comecei por detetar as concepções alternativas das crianças, partindo do conhecimento que estas tinham sobre o tema. A partir daqui, transmiti novos conhecimentos que elas não possuíam ou desmontei outros que estavam errados.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 84) referem isso mesmo, mencionando que “a educação para a saúde e higiene fazem parte do dia a dia do jardim de infância, onde a criança terá oportunidade de cuidar [e compreender] a sua higiene e saúde”. As recomendações que dei às crianças no final da aula tinham como finalidade dar-lhes a conhecer a importância de uma boa higiene oral e as consequências que advêm de não a fazer convenientemente.

2.2. Planificação da Área de Expressão e Comunicação

Quadro 3 - Planificação da Área de Expressão e Comunicação

Grupo: 4 anos

Nome: Rita Vinagre

Duração: 50 minutos

Ano/turma: MPCPE

Data: 30 de janeiro de 2012

N.º: 19

Plano de aula

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Conteúdos	Procedimentos/estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta de uma história • Exploração oral da história 	- Sentar as crianças em forma de “U”, no tapete;
	- Ler a história <i>A viagem da sementinha</i> ;
	- Explorar oralmente o conteúdo da história, relacionando-o com o tema a abordar em Conhecimento do Mundo.
Objetivos	
Capacidades/destrezas	Valores/atitude
Expressão oral: <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário; • Interpretar; • Compreender; • Dialogar. 	Responsabilidade: <ul style="list-style-type: none"> • Ser ordenado; • Ser coerente; • Esforçar-se.

Material: Imagens da história *A viagem da sementinha*

Modelo T de unidade de aprendizagem

Esta planificação está sujeita a alterações.

Inferências | Fundamentações

Antes de começar a contar a história, *A viagem da sementinha*, optei por **sentar as crianças em forma de “U” no tapete**. Escolhi esta disposição para evitar que as crianças tivessem conversas “paralelas” entre elas. Cury (2004) diz-nos que não se deve:

[...] enfileirar os alunos uns atrás dos outros na sala de aula. Esta disposição é nociva, produz distrações e bloqueia a inteligência. O enfileiramento dos alunos destrói a sua espontaneidade e segurança para expor ideias. Gera um conflito caracterizado por medo e inibição. (pp. 123-124)

A sala de aula deve estar organizada de modo a simplificar os movimentos das crianças para facilitar a aprendizagem. Zabalza (2000, p. 264) defende que “o ambiente da sala de aula deve estar organizado de forma a facilitar os movimentos das crianças”. Aliás, a própria disposição das crianças influencia a motivação das mesmas pelos conteúdos e atividades desenvolvidas. Esta forma de dispor as crianças em U, para realizar a leitura, é a melhor, pois considero que, nessa disposição, todas as crianças conseguem ver as imagens da história, escutarem-me sem que a distância prejudique a audição e estarem atentas. Pelo meu lado, sentei-me também no chão, pelo que não só me senti mais próxima das crianças, como conseguia observá-las a todas e deslocar-me, se necessário, para perto de uma criança que estivesse mais agitada. No caso específico da leitura, os educadores devem encontrar estratégias que permitam uma aproximação entre os participantes no ato de ler. Assim, é importante que, como educadores, nos sentemos no chão para que, enquanto lemos uma história, um poema, ou mostramos um álbum, estejamos perto das crianças, de forma a que elas se sintam confortáveis com a nossa presença.

Depois de sentar as crianças naquela disposição e de eu me sentar, comecei por **ler a história *A viagem da sementinha***. Para explorarmos o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita é fundamental fornecer às crianças um momento de fantasia, através da leitura de uma história. É muito importante que as crianças contactem com a leitura desde cedo. Homman e Weikart (2011) defendem que:

[...] através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que, as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura. (p. 547)

Embora ler para as crianças em casa seja diferente do que ler para elas na escola, considero que, no Jardim de Infância, é importante que as crianças pratiquem

diariamente o ato de ler, criando assim o hábito da leitura, que tanto as poderá vir a ajudar na vida futura. É fundamental que, na escola, se leiam histórias às crianças de modo a promover o gosto pela leitura. A escola é o lugar onde as crianças estão muito tempo, por isso cabe aos educadores fazerem o seu papel no que diz respeito à leitura como refere Magalhães (2008)

[...] é imprescindível que os Educadores, Professores e outros promotores e mediadores de leitura ponderem esses aspetos e que se disponham a proporcionar ao público infantil um encontro gradual com a leitura literária, na sala de aula ou em espaços educativos e culturais complementares. (p. 55)

Acontece que, para conseguir ir praticando o ato de ler, para além da decifração, as crianças terão de adquirir, também, a par e passo, “algumas competências fundamentais ao acto de ler, especificamente [...] o desenvolvimento das competências linguísticas e sociolinguísticas; o progressivo Domínio espaço-temporal; o treino da capacidade de concentração; a exercitação da memória” (Magalhães, 2009, p. 61). Para que isso suceda, o educador de infância terá de “falar muito (e bem) com as crianças; levá-las a conhecer o mundo extra muro escolar, ajudar a situá-las num quotidiano espacial e temporal; utilizar *puzzles*, fazer jogos de observação” (p. 61). Estas atividades são essenciais e devem ser tomadas em conta pelo educador, pois assim está a contribuir, de forma consciente, para a formação de leitores. Reforçando esta ideia, lembro que Diniz (1993, p. 75) defende que “o desenvolvimento da criança não exige apenas momentos sérios. Também necessita de actividades lúdicas em que se possa evadir, em que possa elaborar as suas tensões para melhor se concentrar em seguida”.

No final da leitura, achei importante **explorar oralmente o conteúdo da história relacionando-o com o tema a abordar em Conhecimento do Mundo**. O tema que iria ser tratado nesta Área (o ciclo de vida das plantas) relacionava-se diretamente com o conteúdo da história que li. Quando optei por esta estratégia fi-lo para que as crianças sentissem uma interação entre as várias áreas, não se sentindo isoladas na passagem de um tema para outro. De acordo com Pombo *et al.* (1994, p. 16), “ao promover a sua integração num horizonte contextual mais amplo, a interdisciplinaridade está a criar condições que permitem ultrapassar o isolamento em que o pensamento crítico colocou essa realidade para a poder transformar em seu objeto de estudo”.

Quando explorei o conteúdo da história, fi-lo oralmente e com o auxílio das crianças, a partir de perguntas de interpretação. É a partir de descrições e conversas que

as crianças têm connosco (estagiárias e educadoras), como sucedeu a propósito desta história, que também se desenvolve a linguagem. O sistema educativo deve, como refere Sim-Sim (1998, p. 31), “permitir e encorajar a criança a usar a língua com o máximo de eficácia, quando fala e ouve falar”.

É importante referir que as crianças, quando entram na escola, passam a fazer parte de um grupo mais alargado e, conseqüentemente, a sua linguagem fica mais complexa. E, é sabido, “a principal preocupação de qualquer educadora deveria ser o desenvolvimento do potencial criativo de todos os alunos, para tal, o desenvolvimento da linguagem é um pilar fundamental” (Sim-Sim, 1998, p. 31). O desenvolvimento da linguagem começa no nascimento; no entanto, é na idade correspondente à Educação Pré-Escolar que se verifica a sua capacidade de uso. Hohmann e Weikart (2011) referem que “o linguista Michael Halliday verificou que as crianças de 3 e 4 anos progredem para um estágio de uso da linguagem que lhes permite comunicar os seus sentimentos e desejos, interagir com outras pessoas” (p. 523). O desenvolvimento da linguagem oral da criança não faz parte do ensino formal: é “um resultado natural de um processo de maturação e de envolvimento activo da criança no ambiente” (p. 525). A evolução da linguagem oral da criança está relacionada “com a vontade de comunicar, a linguagem da criança torna-se progressivamente mais complexa” (p. 525). Esta evolução é “resultado das trocas comunicacionais entre as crianças, ou entre crianças e adultos, na sua vida de todos os dias.” (pp. 525-526). Para que tal aconteça com êxito, para que as crianças se sintam desejosas de comunicar, nada melhor que usar uma história, como fiz nesta aula.

2.3. Planificação da Área Curricular de Português

Quadro 4 - Planificação da Área Curricular de Português

Turma: 2.º ano B	Nome: Rita Vinagre
Duração: 50 minutos	Ano/turma: MPCPE
Data: 25 de maio de 2011	N.º: 19
<p>Plano de aula</p> <p>Área: Português</p>	
Conteúdos conceptuais	Procedimentos/estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Postal 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar, no quadro, um postal em tamanho grande; - Entregar uma ficha formativa, para, a partir da representação no quadro, os alunos preencherem com os constituintes do postal; - Chamar alunos ao quadro para irem preenchendo o postal; - Retirar um papel à sorte com o nome de um aluno; - Elaborar um postal, para o colega sorteado, sobre um safari feito para visitar o ocapí; - Colar o selo.
Objetivos	
Capacidades/destrezas	Valores/atitude
Classificar: <ul style="list-style-type: none"> • Fluidez mental; • Interpretar. 	Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> • Ser coerente; • Ser esforçado.
Expressão escrita <ul style="list-style-type: none"> • Identificar; • Vocabulário. 	Solidariedade <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar; • Companheirismo.
Material: Postal em tamanho grande, postais, selos e ficha formativa.	
<p>Modelo T de unidade de aprendizagem</p> <p>Esta planificação está sujeita a alterações.</p>	

Inferências | Fundamentações

Quando iniciei a aula de Português, optei por **colocar no quadro um postal em tamanho grande** para facilitar a compreensão por parte dos alunos, desta forma os alunos tinham uma maior visibilidade do tipo de texto que eu iria apresentar-lhes e puderam acompanhar o que foi dito com atenção e concentração. Spodek e Saracho (1998, p. 335) afirmam que, quando apresentamos imagens às turmas, aquelas “devem ser grandes o suficiente para poderem ser vistas por um grupo de crianças, e não devem conter um excesso de detalhes, para que elas se possam concentrar no que é importante”.

Seguidamente, optei por **entregar uma ficha formativa, para, a partir da representação no quadro, os alunos preencherem com os constituintes do postal**. Quando fiz estas explicações utilizei, como já referi, uma imagem de um postal em grande colocada no quadro. Bastos (1999, p. 267) refere que “a ilustração fornece uma dimensão concreta à informação”. A importância da imagem é considerável, uma vez que se “institui também como uma fonte significativa de informação, quando não a única”. Os alunos preencheram a ficha em simultâneo com a minha explicação e com o preenchimento do postal, em grande, no quadro. Neste momento apelei a participação, ao **chamar alunos ao quadro para irem preenchendo o postal**; esta solicitação provocou uma adesão grande por parte dos alunos.

Para que os alunos escrevessem um postal a um colega, decidi pedir a cada aluno para **retirar um papel à sorte com o nome de um colega**. Neste momento, foi notória a motivação por parte da turma. Atividades que recorrem ao mistério e ao desconhecido provocam este tipo de sentimentos nos alunos. De acordo com Estanqueiro (2010, p. 32), “é fundamental acreditar naquilo que se faz. Dando o seu melhor ao ensino, o professor dignifica o seu trabalho e influencia positivamente a motivação dos alunos”. Considero que fiz uma boa opção ao usar esta estratégia, pois provoquei um grande entusiasmo nos alunos.

Quando pedi à turma para **elaborar um postal para o colega sorteado sobre um safari feito para visitar o okapi**, achei que seria importante fazer interdisciplinaridade entre o que tinha falado anteriormente (as características de um animal fora do vulgar). Os alunos ficam bastante interessados quando lhes apresentam este tipo de animais, pois, como notado por Borràs (2002, p. 345), “os elementos naturais atraem a atenção das crianças. Estimulam-nas a pôr em ação todas as

estratégias de observação e permitem-lhe pôr à prova muitas das hipóteses que lhes foram apresentadas na aula”.

Expliquei, oralmente, aos alunos o que pretendia que escrevessem no postal. Para que a tarefa fosse realizada com sucesso as informações passadas tinham de ser perceptíveis para os alunos. Ao transmitir oralmente o que pretendia, dei lugar à participação oral dos alunos, colocando dúvidas, fazendo perguntas. Estanqueiro (2010, p. 34) defende que “uma exposição eficaz implica, entre outras condições, organização dos conteúdos, clareza de linguagem”. Considero que os diálogos entre professor-aluno, em qualquer circunstância, são um contributo para a aprendizagem dos alunos. Estanqueiro (2010, p. 33) afirma que “o diálogo é considerado como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula”.

O conteúdo que lecionei nesta turma, neste dia, foi escolhido pela professora da turma. No *Programa de Português* (Ministério da Educação, 2009, p. 45), para o 3.º e 4.º anos de escolaridade, é indicado que os alunos devem escrever “Carta: fórmulas de saudação e despedida; assunto; data; remetente, destinatário”, ou seja, os constituintes similares ao de um postal. É referido ainda que os alunos devem “escrever uma curta mensagem – recado, aviso, nota, correio electrónico”, considerando eu que o postal, embora não seja nomeado, se inclui no mesmo tipo de texto (informativo) dos demais indicados. Sobretudo, é referido no *Programa* o objectivo de “elaborar um texto informativo-expositivo – relativo a uma experiência/observação, aplicação de um fenómeno, uma viagem, desenvolvimento de um tema...” e, em termos de conteúdo do assunto a escrever no postal, foi o que eu lhes pedi. A propósito do ano em que estes conteúdos são aconselhados (3.º e 4.º), volto a referir que, nesta escola particular onde estagiei, os alunos, porque aprendem a ler e a escrever ainda no Pré-Escolar, andam adiantados em relação aos programas oficiais.

Sim-Sim (2007, p. 26) define texto informativo como o conjunto de “textos não ficcionais que descrevem, explicam e transmitem informação factual ou opiniões sobre um determinado assunto”. Apresentando exercícios de Português sobre o Domínio da leitura, esta mesma autora diz-nos que, para compreender um texto informativo, é importante que se ensine ao aluno algumas estratégias que o ajudem e sugere algumas estratégias, aconselhando o professor a ajudar o aluno a conseguir “identificar o tema central e o seu desenvolvimento”, “escolher os aspetos mais salientes para o objectivo da leitura” e “reconhecer a estrutura do texto”. Quanto ao Domínio da escrita, Barbeiro e Pereira (2007), que defendem que, “para proporcionar o domínio do processo de

escrita, o professor pode pôr em prática actividades facilitadoras” (p. 12), aconselham a criação de actividades de escrita “a partir dos diversos elementos que constituem o acto de escrever” (p. 14), nomeadamente praticando a escrita de textos que respondam a, entre outras questões, “quem escreve” (no caso do postal que propus, cada aluno tinha de assinar, mostrando quem era o autor/ remetente), “para quem escreve” (o nome do colega tinha sido retirado do saco que eu levava), “sobre o que escreve” (expliquei-lhes, oralmente, que escreveriam sobre o safari imaginário feito para visitar o ocapi) (pp. 14-15).

Tão importante como transmitir aos alunos a estrutura do postal, foi, a meu ver, ter pedido que os alunos elaborassem um. Quando os alunos fizeram o postal estiveram a treinar as suas capacidades de escrita. Ora, no *Programa de Português* (Ministério da Educação, 2009) do 1.º Ciclo, especificamente nos 3.º e 4.º anos, é dito que os alunos terão de ser capazes de “utilizar técnicas específicas para registar, organizar e transmitir a informação. Planificar textos de acordo com o objectivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos” (p. 44). E foi isto que procurei cumprir, ao seguir a sugestão, feita pela professora titular da turma, de uma actividade de escrita de um postal.

2.4. Planificação da Área Curricular de Matemática

Quadro 5 - Planificação da Área Curricular de Matemática

Turma: 3.º ano B

Nome: Rita Vinagre

Duração: 50 minutos

Ano/turma: MPCPE

Data: 22 de outubro de 2012

N.º: 18

Plano de aula

Área: Matemática

Conteúdos conceptuais	Procedimentos/estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Linhas de Circunferência 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar um <i>powerpoint</i> com as informações principais acerca das linhas de circunferência; - Distribuir a cada aluno uma representação da circunferência e pedaços de lã; - Realizar uma ficha de trabalho com exercícios de consolidação.
Objetivos	
Raciocínio lógico <ul style="list-style-type: none"> Organização da informação; Resolução de problemas. 	Solidariedade <ul style="list-style-type: none"> Colaborar.
Pensamento e sentido crítico <ul style="list-style-type: none"> Interpretar; Relacionar. 	Respeito: <ul style="list-style-type: none"> Aceitar; Tolerar.

Material: Pedaços de lã; cola.

Modelo T de unidade de aprendizagem

Esta planificação está sujeita a alterações.

Inferências | Fundamentações

Nesta aula de Matemática, comecei por **apresentar um *powerpoint* com as informações principais das linhas de circunferência.** Na transmissão de conhecimentos aos alunos, optei por elaborar um *powerpoint*, no qual os alunos podiam observar todas as linhas de circunferência que iria abordar. O uso do deste tipo de suporte facilitou a comunicação entre mim e os alunos. Visto ser um conteúdo novo, os alunos, a partir deste apoio, conseguiram observar imagens que demonstravam o que iam aprender, saindo assim facilitada a sua aprendizagem e aumentados os seus conhecimento. De acordo com Cadório (2001, p. 53), “unir media e audiovisuais, unir escrita e leitura aos audiovisuais e media; usar pedagogicamente e produzir material audiovisual e mediático para fins pedagógicos, pode ter consequências benéficas”.

Com o objetivo de todos os alunos acompanharem as explicações que iria fornecer, fiz uma apresentação *powerpoint* no quadro interativo. Todos os dias somos rodeadas de novas tecnologias e, nesta sala, os alunos dispõem de um quadro interativo com o qual contactam todos os dias. Dias (citado por Pais, 2000, p. 21) vê a integração das novas tecnologias de informação como um meio para a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. A interação do computador/ aluno ganha uma dimensão relevante. Esta participação ativa de que falo diz respeito à aquisição de conhecimentos a partir do contacto direto com os conteúdos tratados no quadro interativo.

O quadro interativo é considerado uma nova tecnologia. As novas tecnologias têm um papel importante na educação e os alunos desenvolvem competências e conhecimentos que vão ser úteis, mais tarde. Dias (citado Pais, 2000, p. 21) afirma que o aluno ao interagir com os meios multimédia envolve-se num processo transaccional, pois conduz, e é conduzido, em todo o percurso de construção/ aquisição de conhecimentos. Considero que o quadro interativo é um bom meio para que a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos se torne mais fácil. Quanto ao *powerpoint*, ele faz parte das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e, falando sobre a importância que as TIC têm na aprendizagem, Botelho (2009) diz-nos que:

[...] efectivamente, não se trata de ensinar as crianças a usar as *TIC* mas antes, de as pôr ao serviço do seu desenvolvimento educacional. Neste sentido, uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares. (p. 125)

O conteúdo de matemática que trabalhei (Linhas de Circunferência) está inserido no *Programa de Matemática* (Ministério da Educação, 2007, p. 23), especificamente no Tópico Geometria, onde, a propósito dos objetivos específicos, é dito que, nos 3.º e 4.º anos, os alunos devem ter a capacidade de “distinguir círculo de circunferência e [de] relacionar o raio e o diâmetro”. Neste documento, são referidas apenas estas duas linhas de circunferência (raio e diâmetro). No entanto, a pedido do professor, apresentei outras linhas de circunferência aos alunos (a corda, a secante e a tangente).

Antes de a turma elaborar a ficha formativa, comecei por **distribuir a cada aluno uma representação da circunferência e pedaços de lã**. Assim, certifiquei-me que os alunos disponham de todo o material necessário para a etapa seguinte. Quando elaboramos um determinada actividade, devemos saber exatamente aquilo que estamos a pensar fazer e conduzir os alunos acertadamente. De acordo com Borràs (2001a),

[...] a selecção, elaboração e uso de determinados materiais implica um processo de tomada de decisões. [...] O educador, quando planifica a acção didáctica, deve pensar nos materiais que vai utilizar, como os vai aplicar, que conteúdos deseja trabalhar com cada um deles, qual a dinâmica de aula a gerar e outros factores. (p. 295)

Como forma de aplicar os conteúdos dados, pedi à turma para **realizar uma ficha de trabalho com exercícios de consolidação**. Estes exercícios consistiam em representar as linhas de circunferência de que tínhamos falado, a partir da colagem de lã, segundo um código de cores. Na ficha formativa que apresentei, tentei organizar a actividade, de modo a promover um processo entre a construção de vários saberes: a Matemática e a Expressão Plástica.

Para Santos (1999, p. 137), “as expressões artísticas contribuem para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança, na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade”. Compreende-se que temos de valorizar as expressões artísticas na prática pedagógica, tendo em vista um desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, com base numa articulação das diversas áreas de conteúdo.

A ficha formativa que solicitei aos alunos implicava o desempenho da motricidade fina a nível dos movimentos do pulso, mão e dedos. É preciso agilidade para colarem, de forma correta, as lãs na folha. Apesar de muitos alunos terem feito este exercício sem grandes dificuldades, outros, pelo contrário, tiveram muita dificuldade em fazê-lo. Condemarín e Chadwick (1987, p. 55) referem que estes exercícios “são

destinados a desenvolver a precisão, coordenação, rapidez, destensão e controle dos gestos finos. Estas atividades também podem ser consideradas como técnicas não-gráficas preparatórias à escrita”.

O *Programa de Expressão e Educação Plástica* (Ministério da Educação, 1998, p. 101), concretamente no seu “Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão” a propósito do item “recorte, colagem e dobragem”, mostra-nos que os alunos, no 1.º Ciclo, devem “explorar as possibilidades de diferentes materiais: elementos naturais, lãs, tecidos” e que, devem, também, “fazer composições colando diferentes matérias rasgados, desfiados, cortados ou recortados”.

PARTE III – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO

No presente capítulo, abordo a temática da avaliação. Depois de fundamentar teoricamente, com recurso a vários autores, a avaliação, procurando responder a algumas questões centrais (tais como, o que é avaliar? Quando e como se avalia?, qual a finalidade da avaliação? que tipos de avaliação existem?), apresento quatro dispositivos de avaliação que apliquei durante o período do meu estágio profissional. Dois desses dispositivos referem-se às Áreas curriculares do Ensino Pré-Escolar (Área de Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita); os outros dois referem-se a Áreas curriculares do Ensino do 1.º Ciclo (Matemática e Português).

No início de cada dispositivo apresentado, é feita uma contextualização da atividade que irá ser avaliada, a descrição dos parâmetros e dos critérios de avaliação que foram estabelecidos. Seguidamente, exponho uma grelha de avaliação com as notas quantitativas e qualitativas, a descrição da mesma grelha, um gráfico que mostra os resultados e uma breve interpretação dos mesmos.

1. Fundamentação Teórica

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 337), avaliar “corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantarem dificuldades”. Zabalza (2005) define a avaliação como “uma actividade profissional que os professores exercem e que consiste em emitir um juízo de valor e depois de obter uma informação relevante sobre a dimensão que se deseja avaliar” (p. 17). Apesar das previsíveis dificuldades que advêm da avaliação, se esta não existir não há forma de saber se o processo de ensino está a correr bem ou não, isto é, se os conteúdos foram bem explicados, se os recursos utilizados foram os mais adequados ou se as eventuais dificuldades dos alunos foram ultrapassadas. Neste sentido, o último autor citado refere que “a avaliação é a componente curricular cuja função é oferecer informação sobre o conjunto do sistema” (p. 16).

A avaliação tem lugar ao longo de todo o processo de ensino. Assim, é importante refletir sobre este assunto, a fim de avaliar, de forma justa e correta, o aluno.

Para Fernandes (2005, p. 47), a avaliação deve estar incluída no processo de ensino-aprendizagem e a sua principal função é melhorar este processo. A avaliação é encarada pelos professores e educadores como uma tarefa difícil e complicada, já que a tem de ser justa e satisfazer as competências e expectativas dos alunos. Como refere Roldão (2008, p. 39), “as questões que afligem os professores acerca da dificuldade de avaliar competências prendem[-se] sobretudo com a representação que têm de avaliação construída ao longo de décadas pela prática social institucional”, ou seja, a ideia predominante da avaliação associada à classificação.

De acordo com Leite e Fernandes (2002), a finalidade da avaliação é a de

[...] medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos a aferir o grau de reprodução desses conhecimentos, por referência a normas e critérios definidos de um modo uniforme e uniformizante e aplicados também de forma homogénea, a todos os alunos, como se fossem iguais. (p. 20)

De acordo com as funções que desempenha, surgem vários tipos de avaliações, que devem ser analisados consoante as suas particularidades. É nos permitido ter o conhecimento sobre as aprendizagens feitas pelos alunos recorrendo à avaliação formativa, à avaliação diagnóstica e à avaliação sumativa (interna e externa). Passemos, então, em revista estes tipos de avaliação.

No que se refere à avaliação formativa, esta, segundo Ribeiro e Ribeiro (1990),

[...] 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)

Este tipo de avaliação tem um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação. Permite aos professores, aos alunos e aos encarregados de educação obter informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens e das competências, com o objetivo de aperfeiçoar os processos de trabalho. A partir dos dados recolhidos pela avaliação formativa, podem ser mobilizados recursos educativos existentes na escola ou no agrupamento de escolas, de forma a desencadear respostas adequadas às diferentes necessidades dos alunos. Nesse sentido, cada professor tem a responsabilidade de dialogar com os alunos e de colaborar com os outros docentes, e ainda, e sempre que necessário, com os serviços especializados de apoio educativo e os encarregados de educação.

A avaliação diagnóstica tem características comuns à avaliação formativa, por ter também a função de orientar e adaptar a sequência mais adequada em cada aluno. Como refere Cortesão (citado por Abrantes, 2002, p. 39), a avaliação diagnóstica pretende dar a conhecer ao professor “elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que se vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que se irá trabalhar”. Ainda de acordo com o mesmo autor, os dados desta avaliação devem “ser um conjunto de indicações que caracteriza o nível a partir do qual o aluno e professor, em conjunto, conseguirão um progresso na aprendizagem”.

Contrariamente à avaliação formativa, a avaliação sumativa, segundo Leite e Fernandes (2002, p. 43), “tem como finalidade classificar os alunos no final de um período de formação, apenas serve para os situar numa escala sendo, por isso, definitiva”. A avaliação sumativa inclui a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa, e encontra-se descrita no Despacho Normativo n.º 24a/2012.

Quanto à avaliação sumativa interna, ela destina-se, segundo o art.º 7.º, ponto 1 do Despacho referido, a “informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem definida para cada área disciplinar ou disciplina”, conseqüentemente, a “tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno”. Esta avaliação, segundo o mesmo art.º 7.º (ponto 2),

[...] é realizada através de um dos seguintes processos:

- a) Avaliação pelos professores, no 1.º ciclo, ou pelo conselho de turma, nos restantes ciclos, no final de cada período letivo;
- b) Provas de equivalência à frequência.

As provas referidas na alínea b), de acordo com o art.º 9.º (ponto 1) “realizam-se a nível de escola nos anos terminais de cada ciclo do ensino básico, com vista a uma certificação de conclusão de ciclo”, sendo que

[...] incidem sobre os conteúdos dos programas, têm como referência as metas curriculares estabelecidas para os três ciclos e contemplam ainda uma prova oral, no caso das áreas disciplinares e disciplinas de Português, de Português Língua Não Materna (PLNM) e das línguas estrangeiras.

A avaliação sumativa externa, segundo o art.º 10.º (ponto 2) do Despacho Normativo n.º 24a/2012,

[...] é da responsabilidade dos serviços do Ministério da Educação e Ciência ou de entidades designadas para o efeito e compreende a realização de provas finais de ciclo nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, nas disciplinas de:

- a) Português e Matemática;

b) Português Língua Não Materna (PLNM) e Matemática, para os alunos que tenham concluído o nível de proficiência linguística de iniciação (A2) ou o nível intermédio (B1), nos 2.º e 3.º ciclos.

Esta avaliação sumativa externa, segundo o ponto 1 do mesmo Despacho, “acompanha processo de avaliação interna”. Para cumprir esta avaliação sumativa externa, haverá “provas nacionais de forma a permitir a obtenção de resultados uniformes e fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conhecimentos dos conteúdos programáticos definidos para cada disciplina sujeita a prova final de ciclo”. Finalmente, como lemos no ponto 3, “A avaliação sumativa externa nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade destina-se a aferir o grau de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mediante o recurso a critérios de avaliação definidos a nível nacional”.

O docente tem a função de ajudar o aluno a desenvolver-se integralmente. Não basta reduzir a avaliação a uma verificação do que o aluno é capaz ou não de fazer. A avaliação deve ser uma forma de encaminhar todo o processo de ensino aprendizagem. Roldão (2008, p. 84) considera que a avaliação educativa é um dos importantes elementos para o sucesso, pois é através dela que o docente estima se os objetivos propostos foram ou não atingidos.

Para registar todas as apreciações e os juízos feitos sobre o percurso do aluno, o docente deve recorrer a uma escala. No meu caso, recorri a uma escala baseada na Escala de Likert, na qual se representam as cotações e respectivas classificações (v. Quadro 6)

Quadro 6 – Escala de Likert

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

2. Dispositivos de Avaliação

2.1. Avaliação da atividade de Conhecimento do Mundo

2.1.1 Contextualização

A proposta de trabalho referente à Área de Conhecimento do Mundo foi realizada numa manhã de aula, lecionada por mim, no dia 7 de novembro de 2011, junto do Grupo B (crianças de 5 anos). Os conteúdos explorados foram os estados da água (v. anexo 1).

2.1.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação de todos os passos da experiência realizada: pretende-se que os alunos desenhem os três passos da experiência, demonstrando o estado sólido, líquido e gasoso da água.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Desenha os três estados da água que visualizou na experiência;
- Desenha dois estados da água que visualizou na experiência;
- Desenha um estado da água que visualizou na experiência;
- Não desenha nenhum estado da água que visualizou na experiência.

Na página seguinte, encontra-se um quadro referente às cotações atribuídas aos critérios definidos, na Área de Conhecimento do Mundo.

Quadro 7 - Cotações atribuídas aos critérios da atividade da Área de Conhecimento do Mundo

Parâmetro	Critérios		Cotação
1. Identificação de todos os passos da experiência realizada	Desenha os três estados da água que visualizou na experiência	10	10
	Desenha os dois estados da água que visualizou na experiência	7	
	Desenha um estado da água que visualizou na experiência	3	
	Não desenha nenhum estado da água que visualizou na experiência.	0	
Total			10

2.1.3. Grelha de avaliação de atividade na Área de Conhecimento do Mundo

Apresento, na página seguinte, a grelha de avaliação dos alunos referente à Área de Conhecimento do Mundo

Quadro 8 - Grelha de avaliação de atividade na Área de Conhecimento do Mundo

Parâmetro	1	Total	Classificação
Cotações	10	10	
Alunos			
A	10	10	Muito Bom
B	10	10	Muito Bom
C	10	10	Muito Bom
D	3	3	Insuficiente
E	10	10	Muito Bom
F	10	10	Muito Bom
G	10	10	Muito Bom
H	7	7	Bom
I	10	10	Muito Bom
J	10	10	Muito Bom
K	3	3	Insuficiente
L	10	10	Muito Bom
M	10	10	Muito Bom
N	7	7	Bom
O	10	10	Muito Bom
P	7	7	Bom
Q	10	10	Muito Bom
R	10	10	Muito Bom
S	7	7	Bom
T	10	10	Muito Bom
U	10	10	Muito Bom
V	10	10	Muito Bom
W	10	10	Muito Bom
Média Aritmética		8,87	

2.1.4. Descrição da grelha

A grelha anterior foi realizada para vinte e três crianças. Nesta atividade, usei apenas um parâmetro para avaliar.

No parâmetro referido, pude observar que dezassete crianças desenharam de forma correta as três fases observadas na experiência. Observei também que quatro crianças desenharam apenas dois passos da experiência e duas crianças desenharam um só passo. No grupo de crianças avaliadas, não houve nenhuma que não desenhasse nenhum dos passos da experiência.

Segue-se o quadro 9 com a legenda das classificações.

Quadro 9 - Escala de avaliação utilizada

		Quantidade de alunos
Entre 0 e 2,9	Fraco (F)	0
Entre 3 e 4,9	Insuficiente (I)	2
Entre 5 e 6,9	Suficiente (S)	0
Entre 7 e 8,9	Bom (B)	4
Entre 9 e 10	Muito Bom (MB)	17

2.1.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

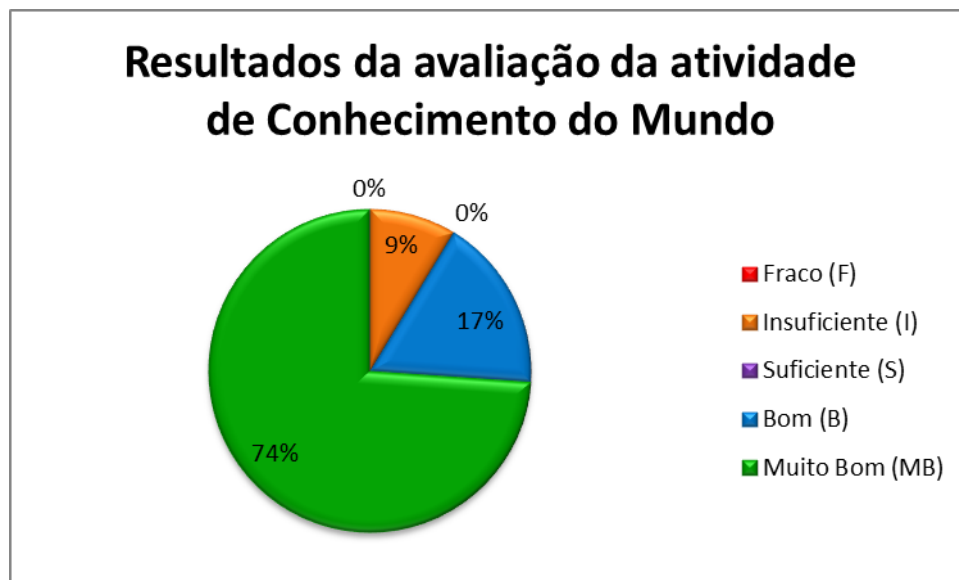


Figura 25 - Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade na Área de Conhecimento do Mundo

2.1.6. Análise do gráfico

Após uma análise aos resultados do gráfico, posso constatar que 74% do grupo, ou seja, dezassete crianças, obtiveram a classificação de Muito Bom. Das vinte e três crianças da turma, quatro, isto é 17% atingiu a classificação de Bom. Concluí também que 9% da turma, ou seja, duas crianças, obtiveram Insuficiente. Na turma, nenhuma criança teve a classificação de Suficiente ou de Fraco.

2.2. Avaliação da atividade na Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)

2.2.1. Contextualização

A proposta de trabalho referente à Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) foi realizada na sala do Grupo A (crianças de 5 anos), no dia 15 de novembro de 2012.

Como, durante o meu estágio no Ensino Pré-Escolar não tinha aplicado mais dispositivos de avaliação para além do mencionado no ponto 2.1., pedi à educadora do Grupo A, já no decorrer do presente ano letivo, que me permitisse, entregar uma ficha, no Domínio da Abordagem à Escrita, aos alunos dela. A educadora do Grupo acedeu e foi ela que a aplicou, tendo-me devolvido no mesmo dia. Os conteúdos explorados nesta proposta de trabalho foram a distinção entre a letra *b* e *d*. (v. anexo 2).

2.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação da letra *b* e *d*, pintando-as de forma diferente: pretende-se que as crianças distingam a letra *b* da letra *d*, pintando-as de cores diferentes.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Pintou 2 letras *b* de encarnado;
- Pintou 1 letra *b* de encarnado;
- Não pintou nenhuma letra *b* de encarnado;
- Pintou 3 letras *d* de azul;
- Pintou 2 letras *d* de azul;

- Pintou 1 letra *d* de azul;
- Não pintou nenhuma letra *d* de azul;

Aplicação correta das consoantes *b* e *d* nas palavras: pretende-se que as crianças preencham algumas palavras com a consoante *b* e outras com a consoante *d*, para completar as palavras e estas se possam ler corretamente.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Completou 3 palavras com a letra *b*;
- Completou 2 palavras com a letra *b*;
- Completou 1 palavra com a letra *b*;
- Não completou nenhuma palavra com a letra *b*.
- Completou 3 palavras com a letra *d*;
- Completou 2 palavras com a letra *d*;
- Completou 1 palavra com a letra *d*;
- Não completou nenhuma palavra com a letra *d*.

Na página seguinte, encontra-se um quadro referente às cotações atribuídas aos critérios definidos, na Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).

Quadro 10 - Cotações atribuídas aos critérios da atividade na Área de Expressão e Comunicação
(Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)

Parâmetros	Critérios		Cotação
1. Identificação das letras b e d, pintando-as de forma diferente.	Pintou 2 letras <i>b</i> de encarnado.	2	4
	Pintou 1 letra <i>b</i> de encarnado.	1	
	Não pintou nenhuma letra <i>b</i> de encarnado.	0	
	Pintou 3 letras <i>d</i> de azul.	2	
	Pintou 2 letras <i>d</i> de azul.	1,5	
	Pintou 1 letra <i>d</i> de azul.	1	
	Não pintou nenhuma letra <i>d</i> de azul.	0	
2. Aplicação correta das consoantes b e d nas palavras.	Completo 3 palavras com a letra <i>b</i> .	3	6
	Completo 2 palavras com a letra <i>b</i> .	2	
	Completo 1 palavra com a letra <i>b</i> .	1	
	Não completo nenhuma palavra com a letra <i>b</i> .	0	
	Completo 3 palavras com a letra <i>d</i> .	3	
	Completo 2 palavras com a letra <i>d</i> .	2	
	Completo 1 palavra com a letra <i>d</i> .	1	
	Não completo nenhuma palavra com a letra <i>d</i> .	0	
Total			10

**2.2.3. Grelha de avaliação de atividade na Área de expressão e Comunicação
(Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)**

Na página seguinte, apresento a grelha de avaliação dos alunos referente à Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).

Quadro 11 - Grelha de avaliação de atividade na Área de Expressão e Comunicação
(Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)

Parâmetros	1	2	Total	Classificação
Cotações	4	6	10	
Alunos				
A	4	4	8	Bom
B	4	5	9	Muito Bom
C	4	4	8	Bom
D	4	6	10	Muito Bom
E	2	4	6	Suficiente
F	1	2	3	Insuficiente
G	2,5	4	6,5	Suficiente
H	4	6	10	Muito Bom
I	3	6	9	Muito Bom
J	4	6	10	Muito Bom
K	2	6	8	Bom
L	4	6	10	Muito Bom
M	2,5	4	6,5	Suficiente
N	4	4	8	Bom
O	4	6	10	Muito Bom
P	4	4	8	Bom
Q	4	2	6	Suficiente
R	4	3	7	Bom
S	4	6	10	Muito Bom
T	4	2	6	Suficiente
U	4	3	7	Bom
V	4	6	10	Muito Bom
W	4	6	10	Muito Bom
X	4	6	10	Muito Bom
Y	4	6	10	Muito Bom
Z	4	5	9	Muito Bom
A1	4	5	9	Muito Bom
A2	4	5	9	Muito Bom
A3	4	5	9	Muito Bom
A4	4	4	8	Bom
Média Aritmética	3,63	4,70	8,33	

2.2.4. Descrição da grelha

A grelha foi realizada para trinta alunos. No que se refere ao primeiro parâmetro, observei que vinte e quatro alunos pintaram as letras *b* e *d* corretamente, conseguindo fazer a distinção entre elas. Ainda neste parâmetro, uma criança pintou todas as letras *b*, mas só pintou uma letra *d*; dois alunos apenas pintaram a letra *b*; dois alunos pintaram uma letra *b* e duas letras *d* e apenas um aluno pintou uma letra *b*. No grupo de crianças avaliadas, não houve nenhuma que não pintasse nenhuma das letras *b* ou *d*.

No que diz respeito ao segundo parâmetro, observei que doze alunos preencheram todas as palavras corretamente. No mesmo parâmetro, cinco alunos escreveram cinco palavras corretamente; oito alunos preencheram acertadamente 4 palavras; duas crianças preencheram três palavras e três crianças preencheram duas palavras. No grupo de crianças, não houve nenhuma criança que não preenchesse corretamente nenhuma palavra.

Segue-se o quadro 12 com a legenda das classificações obtidas pelos alunos.

Quadro 12 - Escala de avaliação utilizada

		Quantidade de alunos
Entre 0 e 2,9	Fraco (F)	0
Entre 3 e 4,9	Insuficiente (I)	1
Entre 5 e 6,9	Suficiente (S)	5
Entre 7 e 8,9	Bom (B)	8
Entre 9 e 10	Muito Bom (MB)	16

2.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

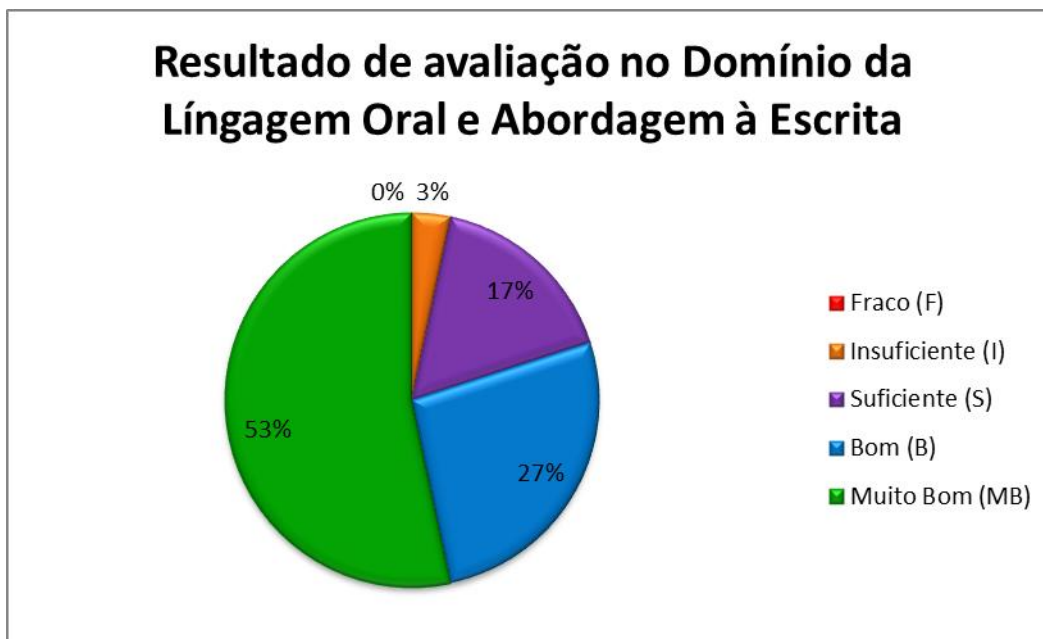


Figura 26 - Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade na Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Língua Oral e Abordagem à Escrita)

2.2.6. Análise do gráfico

Através da análise dos resultados do gráfico, verifiquei que dezasseis alunos obtiveram uma classificação de Muito Bom, ou seja, 53% da turma.. Neste grupo, oito alunos, ou seja, 27% das crianças, obtiveram a classificação de Bom; cinco crianças, isto é 17% do grupo, conseguiram a classificação de Suficiente e apenas um aluno, ou seja 3%, obteve classificação de Insuficiente. No grupo não existe nenhuma criança com a classificação de Fraco.

2.3. Avaliação da atividade na Área Curricular de Matemática

2.3.1. Contextualização

A proposta de trabalho, referente à Área Curricular de Matemática, foi realizada numa manhã de aula lecionada por mim, no dia 17 de abril de 2012, à turma do 4.º ano B. Os conteúdos explorados foram: as definições de média, moda e mediana (v. anexo 3).

2.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Elaboração de um gráfico de barras a partir de uma tabela: pretende-se que o aluno observe e interprete a tabela e que, a partir da mesma, construa um gráfico de barras, com um título e a respetiva legenda.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Constrói as cinco barras referentes ao gráfico;
- Atribui corretamente um título ao gráfico;
- Atribui corretamente um título ao eixo vertical;
- Atribui corretamente um título ao eixo horizontal;
- Não elabora corretamente o gráfico.

Identificação do intervalo de tempo em que Portugal recebeu mais ouro: pretende-se que o aluno observe e analise os dados do gráfico e que, a partir do mesmo, registre, de forma completa e com correção de linguagem, o intervalo de tempo em que Portugal recebeu mais ouro.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Identifica o intervalo de tempo em que Portugal recebeu mais ouro;
- Responde, de forma completa e com correção de linguagem, ao pedido;
- Não responde corretamente à pergunta.

Identificação do intervalo de tempo em que Portugal recebeu menos ouro: pretende-se que a criança observe e analise os dados do gráfico e que, a partir do

mesmo, registe, de forma completa e com correção de linguagem, o intervalo de tempo em que Portugal recebeu menos ouro.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Identifica o intervalo de tempo em que Portugal recebeu menos ouro;
- Responde, de forma completa e com correção de linguagem, ao pedido;
- Não responde corretamente à pergunta.

Cálculo da quantidade de ouro total a entrar em Portugal: pretende-se que o aluno faça uma operação de somar, em que obtenha a total quantidade de ouro a entrar em Portugal, e apresente o resultado, de forma completa e com correção de linguagem.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Soma corretamente a quantidade de ouro que entrou em Portugal;
- Soma, mas não obtém um resultado correto;
- Elabora uma resposta completa e com correção de linguagem, ao pedido;
- Não calcula nem responde corretamente ao que é pedido;

Identificação da moda: pretende-se que o aluno identifique o valor que se repetia no gráfico, que reconheça o dado como moda, e que o registe de forma completa.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Identifica o valor que se repete;
- Identifica corretamente a moda;
- Não identifica corretamente o valor.

Determinação da média: pretende-se que o aluno saiba calcular, de forma correta, a mediana, recorrendo a duas operações, e que elabore uma resposta completa.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Calcula a média corretamente, executando 2 operações (soma e divisão);
- Executa operações, mas obtém resultados errados;
- Elabora uma resposta completa e com correção de linguagem, ao pedido;
- Não calcula nem responde corretamente ao que é pedido.

Cálculo da média de ouro que entrou em Portugal: pretende-se que o aluno identifique todos os dados e os ordene por ordem crescente. Por fim, o aluno deve assinalar o valor central e identificá-lo como mediana.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Coloca os valores por ordem crescente;
- Elabora uma resposta ao pedido;
- Não ordena os valores, nem responde corretamente ao pedido.

Na página seguinte, encontra-se um quadro referente as cotações atribuídas aos critérios definidos, na Área Curricular de Matemática.

Quadro 13 - Cotações atribuídas aos critérios da atividade da Área Curricular de Matemática

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Elaboração de um gráfico de barras a partir de uma tabela.	Constrói as cinco barras referentes ao gráfico.	0,5	1
	Atribui corretamente um título ao gráfico.	0,3	
	Atribui corretamente um título ao eixo vertical. <i>Quantidade de ouro</i>	0,1	
	Atribui corretamente um título ao eixo horizontal. <i>Anos ou Datas</i>	0,1	
	Não elabora corretamente o gráfico.	0	
2. Identificação do intervalo de tempo em que Portugal recebeu mais ouro.	Identifica o intervalo de tempo em que Portugal recebeu mais ouro.	0,7	1
	Responde, de forma completa e com correção de linguagem, ao pedido.	0,3	
	Não responde corretamente à pergunta.	0	
3. Identificação do intervalo de tempo em que Portugal recebeu menos ouro.	Identifica o intervalo de tempo em que Portugal recebeu menos ouro.	0,7	1
	Responde, de forma completa e com correção de linguagem, ao pedido.	0,3	
	Não responde corretamente à pergunta.	0	
4. Cálculo da quantidade de ouro total a entrar em Portugal.	Soma corretamente a quantidade de ouro que entrou em Portugal.	0,7	1
	Soma, mas não obtém resultado correto.	0,4	
	Elabora uma resposta completa e com correção de linguagem, ao pedido;	0,3	
	Não calcula nem responde corretamente ao que é pedido.	0	
5. Identificação da moda	Identifica o valor que se repete.	1	2
	Identifica corretamente a moda.	1	
	Não identifica corretamente o valor.	0	
6. Cálculo da média de ouro que entrou em Portugal.	Calcula a média corretamente, executando 2 operações (soma e divisão).	1,5	2
	Executa operações, mas obtém resultados errados.	0,6	
	Elabora uma resposta completa e com correção de linguagem, ao pedido.	0,5	
	Não calcula nem responde corretamente ao pedido.	0	
7. Determinação da mediana.	Coloca os valores por ordem crescente.	1	2
	Elabora uma resposta ao pedido.	1	
	Não ordena os valores, nem responde corretamente ao pedido.	0	
Total			10

2.3.3. Grelha de avaliação de atividade na Área Curricular de Matemática

Seguidamente, apresento a grelha de avaliação dos alunos referente á Área Curricular de Matemática

Quadro 14 - Grelha de avaliação de atividade na Área Curricular de Matemática

Parâmetros	1	2	3	4	5	6	7	Total	Classificação
Cotações	1	1	1	1	2	2	2	10	
Alunos									
A	1	1	1	1	2	2	2	10	Muito Bom
B	1	1	1	1	2	2	1	9	Muito Bom
C	1	1	1	1	1	0,6	1	6,6	Suficiente
D	1	1	0,3	1	1	2	2	8,3	Bom
E	1	1	0,3	1	1	2	2	8,3	Bom
F	0,7	0,7	0,3	0,7	2	2	1	7,4	Bom
G	1	1	1	1	2	2	1	9	Muito Bom
H	1	1	1	1	2	2	1	9	Muito Bom
I	1	1	1	0,7	1	2	1	7,7	Bom
J	1	1	1	0,7	1	2	1	7,7	Bom
K	1	1	1	0,4	2	2	2	9,4	Muito Bom
L	0,7	1	1	1	2	2	1	8,7	Bom
M	1	1	0,3	0,7	2	2	1	8	Bom
N	1	1	1	0,7	1	1,5	1	7,2	Bom
O	1	1	1	1	1	1,5	1	7,5	Bom
P	1	1	0,3	1	1	0,6	2	6,9	Suficiente
Q	1	0,7	0,3	1	1	2	2	8	Bom
R	0,9	1	0,3	1	1	2	1	7,2	Bom
S	1	1	0,3	1	2	2	2	9,3	Muito Bom
T	1	1	1	1	1	1,5	2	8,5	Bom
U	1	0,7	0,3	0,7	0	2	1	5,7	Suficiente
V	0,7	1	0,3	1	1	2	1	7	Bom
W	1	1	1	0,7	2	2	2	9,7	Muito Bom
X	1	1	1	1	2	2	1	9	Muito Bom
Y	1	1	1	0,7	1	2	2	8,7	Bom
Z	1	1	1	1	1	2	2	9	Muito Bom
Média Aritmética	0,96	0,97	0,73	0,88	1,38	1,83	1,42	8,18	

2.3.4. Descrição da grelha

A grelha foi realizada para vinte e seis alunos. No que diz respeito ao primeiro parâmetro, pude observar que vinte e dois alunos construíram o gráfico corretamente, com cinco barras e com os três títulos pedidos. No mesmo parâmetro, um aluno não preencheu o título ao eixo vertical e três alunos não atribuíram o título ao gráfico.

No segundo parâmetro, vinte e três alunos identificam e respondem de forma completa e com correção de linguagem ao que é pedido, e três alunos apenas identificam os valores pedidos, não respondendo de forma completa.

Em relação ao terceiro parâmetro, dezasseis alunos identificam e respondem de forma completa e com correção de linguagem ao que é pedido e dez alunos apenas identificam os valores pedidos, não respondendo de forma completa.

No que respeito ao cálculo do valor total do ouro que entrou em Portugal, pedido no quarto parâmetro, observei que dezassete alunos calcularam de forma correta o valor total (fazendo a respetiva soma) e responderam de forma completa e com correção de linguagem. Oito alunos calcularam o valor total do ouro corretamente, mas não responderam de forma completa e com correção de linguagem. Apenas um aluno calculou o valor da quantidade de ouro mas não obteve um resultado correta e não respondeu de forma completa e com correção de linguagem.

Constatei que, no quinto parâmetro, onze alunos identificaram o valor que se repetia e reconheceram-no como sendo a moda. Catorze alunos apenas identificaram o valor que se repetia, não o identificando como a moda. Um único aluno não elaborou a questão.

No sexto parâmetro, vinte e um alunos calcularam a média corretamente e responderam de forma completa e com correção de linguagem. Três alunos calcularam de forma correta a média; no entanto, a sua resposta foi elaborada de forma incompleta. Dois alunos calcularam a média mas obtiveram um resultado errado e não elaboraram resposta.

Por último, no sétimo parâmetro, onze alunos ordenaram os valores de forma crescente, assinalaram o valor central, identificando-o como mediana. Os quinze alunos restantes apenas ordenaram corretamente os valores e assinalaram o valor central, não identificando o mesmo como sendo a mediana. A média aritmética observada na turma é de 8,1 valores.

Segue-se o quadro 15 com a legenda das classificações.

Quadro 15 - Escala de avaliação utilizada

		Quantidade de alunos
Entre 0 e 2,9	Fraco (F)	0
Entre 3 e 4,9	Insuficiente (I)	0
Entre 5 e 6,9	Suficiente (S)	3
Entre 7 e 8,9	Bom (B)	14
Entre 9 e 10	Muito Bom (MB)	9

2.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

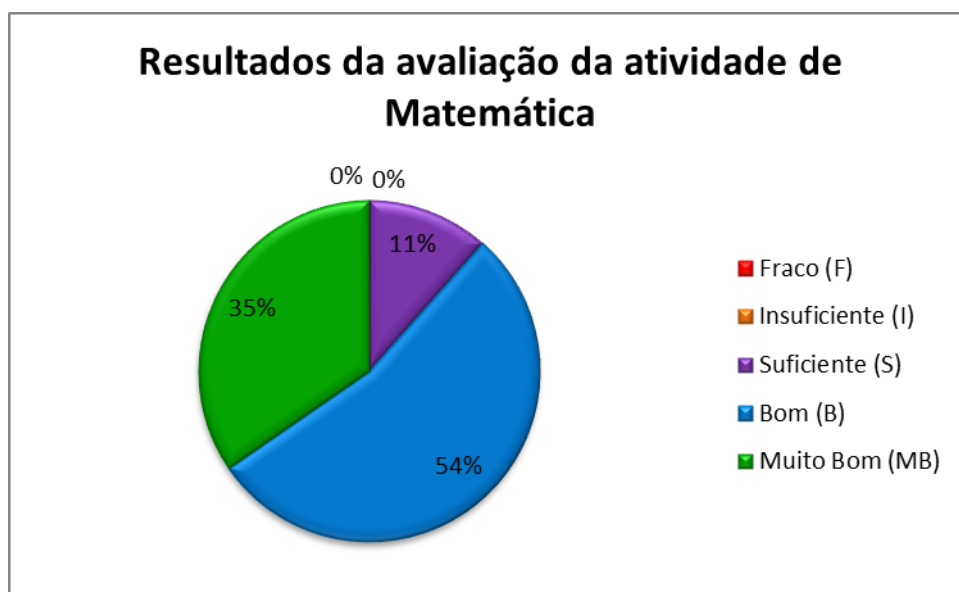


Figura 27 - Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade na Área Curricular de Matemática

2.3.6. Análise do gráfico

Após a observação dos resultados do gráfico, posso concluir que nove alunos, ou seja, 35% dos alunos, obtiveram uma classificação de Muito Bom. Catorze alunos, ou seja, 54% da turma, obtiveram classificação de Bom e apenas três alunos, isto é, 11%, tiveram classificação de Suficiente. Não houve nenhum aluno que obtivesse a classificação de Insuficiente ou Fraco.

2.4. Avaliação da atividade na Área Curricular de Português

2.4.1. Contextualização

A proposta de trabalho referente à Área Curricular de Português foi realizada numa manhã de aula, lecionada por mim, no dia 17 de abril de 2012, ao 4.º ano B. O conteúdo explorado foi o verbo auxiliar *ter*, dos tempos compostos (v. anexo 4).

2.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação das formas verbais no segundo parágrafo: pretende-se que o aluno identifique, sublinhando, as duas formas verbais presentes no segundo parágrafo do texto entregue, estando estas no tempo simples e no tempo composto.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Sublinha 2 formas verbais;
- Sublinha 1 forma verbal;
- Sublinha 0 formas verbais.

Distinção entre formas verbais no tempo simples e formas verbais no tempo composto: pretende-se que o aluno reconheça a diferença entre formas verbais no tempo simples e formas verbais no tempo composto. Esta distinção é feita a partir de um sublinhado de cores diferentes.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Sublinha a amarelo e a azul as formas verbais;
- Sublinha a amarelo a forma verbal no tempo simples;
- Sublinha a azul a forma verbal no tempo composto;
- Não sublinha nem a azul nem a amarelo as formas verbais.

Diferenciação entre verbo auxiliar e verbo principal: pretende-se que o aluno preencha uma tabela, onde, nas diferentes colunas, faça a distinção entre o verbo auxiliar e o verbo principal, dos tempos compostos apresentados.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Preenche corretamente com 4 formas verbais;

- Preenche corretamente com 3 formas verbais;
- Preenche corretamente com 2 formas verbais;
- Preenche corretamente com 1 formas verbais.
- Preenche corretamente com 0 formas verbais;

Reconhecimento das formas verbais nas frases: pretende-se que o aluno preencha as frases lacunares com as formas verbais indicadas:

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Completa corretamente com 4 formas verbais
- Completa corretamente com 3 formas verbais
- Completa corretamente com 2 formas verbais
- Completa corretamente com 1 formas verbais
- Completa corretamente com 0 formas verbais

Na página seguinte, encontra-se um quadro referente as cotações atribuídas aos critérios definidos, na Área Curricular de Português.

Quadro 16 - Cotações atribuídas aos critérios da atividade na Área Curricular de Português

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotações
1. Identificação das formas verbais no segundo parágrafo	Sublinha 2 formas verbais	2	2
	Sublinha 1 formas verbais	1	
	Sublinha 0 formas verbais	0	
2. Distinção entre formas verbais no tempo simples e formas verbais no tempo composto	Sublinha a amarelo e azul as formas verbais	2	2
	Sublinha a amarelo a forma verbal	1	
	Sublinha a azul a forma verbal	1	
	Não sublinha nem a azul nem a amarelo as formas verbais	0	
3. Diferenciação entre verbo auxiliar e verbo principal	Preenche corretamente com 4 formas verbais	3	3
	Preenche corretamente com 3 formas verbais	2	
	Preenche corretamente com 2 formas verbais	1	
	Preenche corretamente com 1 formas verbais	0,5	
	Preenche corretamente com 0 formas verbais	0	
4. Reconhecimento das formas verbais nas frases	Completa corretamente com 4 formas verbais	3	3
	Completa corretamente com 3 formas verbais	2	
	Completa corretamente com 2 formas verbais	1	
	Completa corretamente com 1 formas verbais	0,5	
	Completa corretamente com 0 formas verbais	0	
Total			10

2.4.3. Grelha de avaliação de atividade na Área Curricular de Matemática

De seguida, apresento a grelha de avaliação dos alunos referente à Área Curricular de Matemática

Quadro 17 - Grelha de avaliação de atividade na Área Curricular de Matemática

Parâmetros	1	2	3	4	Total	Classificação
Cotações	2	2	3	3	10	
Alunos						
A	2,0	2,0	3,0	3,0	10,0	Muito Bom
B	1,0	1,0	3,0	3,0	8,0	Bom
C	2,0	1,0	0,0	2,0	5,0	Suficiente
D	2,0	2,0	3,0	3,0	10,0	Muito Bom
E	2,0	2,0	3,0	3,0	10,0	Muito Bom
F	2,0	2,0	3,0	2,0	9,0	Muito Bom
G	2,0	2,0	3,0	1,0	8,0	Bom
H	2,0	1,0	3,0	3,0	9,0	Muito Bom
I	2,0	2,0	3,0	3,0	10,0	Muito Bom
J	2,0	2,0	3,0	3,0	10,0	Muito Bom
K	2,0	2,0	2,0	3,0	9,0	Muito Bom
L	0,0	2,0	0,0	3,0	5,0	Suficiente
M	2,0	2,0	3,0	3,0	10,0	Muito Bom
N	2,0	2,0	3,0	2,0	9,0	Muito Bom
O	2,0	2,0	3,0	3,0	10,0	Muito Bom
P	2,0	2,0	3,0	3,0	10,0	Muito Bom
Q	2,0	1,0	3,0	3,0	9,0	Muito Bom
R	2,0	2,0	3,0	3,0	10,0	Muito Bom
S	0,0	0,0	3,0	3,0	6,0	Suficiente
T	2,0	2,0	3,0	3,0	10,0	Muito Bom
U	1,0	1,0	3,0	2,0	7,0	Bom
V	2,0	2,0	3,0	3,0	10,0	Muito Bom
W	1,0	0,0	0,0	3,0	4,0	Insuficiente
X	2,0	2,0	3,0	3,0	10,0	Muito Bom
Y	2,0	2,0	2,0	3,0	9,0	Muito Bom
Z	2,0	2,0	3,0	2,0	9,0	Muito Bom
Média Aritmética	1,73	1,65	2,58	2,73	8,69	

2.4.4. Descrição da grelha

A grelha foi realizada para vinte e seis alunos. Em relação ao primeiro parâmetro, observei que vinte e um alunos conseguiram sublinhar todas as formas verbais. Três alunos apenas identificaram uma forma verbal e dois alunos não sublinharam nenhuma forma verbal.

Em relação ao segundo parâmetro, constatei que dezanove alunos distinguiram de forma correta o tempo de todas as formas verbais, sublinhando-as. Cinco alunos apenas sublinharam uma forma verbal de forma correta, e dois alunos não distinguiram as formas verbais.

No que diz respeito ao preenchimento da tabela, com a qual distinguiriam o verbo auxiliar e o verbo principal, observei que vinte e um alunos conseguiram distinguir as quatro formas verbais de forma correta, dois alunos conseguiram apenas distinguir três verbos, e três alunos não distinguiram nenhum das formas verbais apresentadas.

Por último, observei que vinte alunos preencheram todas as frases com as formas corretas. Cinco alunos preencheram de forma correta três formas verbais e um aluno apenas preencheu duas formas verbais.

Segue-se o quadro 18 com a legenda das classificações.

Quadro 18 - Escala de avaliação utilizada

		Quantidade de alunos
Entre 0 e 2,9	Fraco (F)	0
Entre 3 e 4,9	Insuficiente (I)	1
Entre 5 e 6,9	Suficiente (S)	3
Entre 7 e 8,9	Bom (B)	3
Entre 9 e 10	Muito Bom (MB)	19

2.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

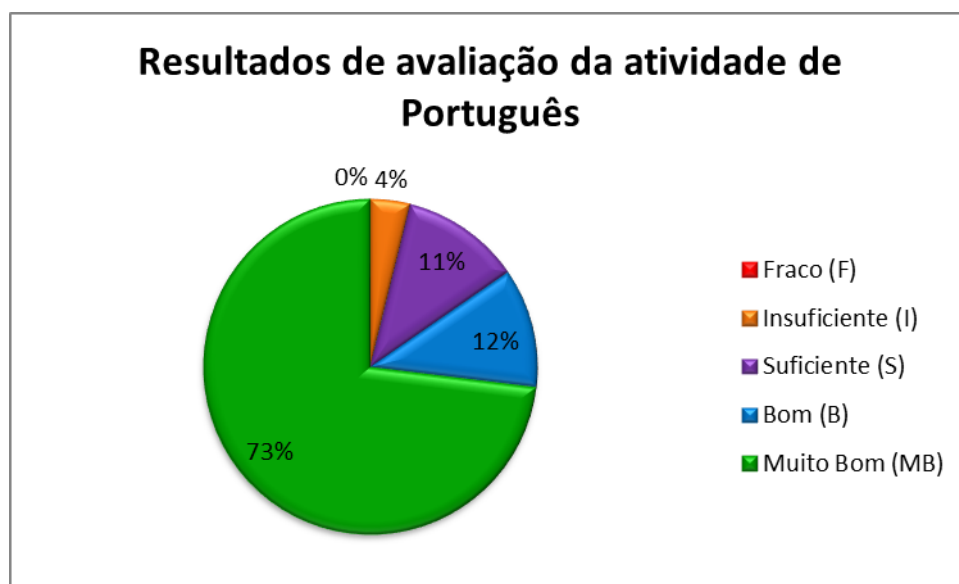


Figura 28 - Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade na Área Curricular de Matemática

2.4.6. Análise do gráfico

Através da análise dos resultados do gráfico, observei que dezanove alunos, ou seja, 73% da turma, obtiveram uma classificação de Muito Bom. Nesta turma, três alunos, ou seja, 12%, tiveram a classificação de Bom e três alunos, 11%, conseguiram a classificação de Suficiente. Na turma, um aluno obteve a classificação de Insuficiente, isto é 4%. Não existe nenhum aluno com a classificação de Fraco.

REFLEXÃO FINAL

Neste momento que terminei o Estágio Profissional, sinto que é importante refletir sobre todas as etapas desta experiência. Pretendo incidir sobre a importância de realizar um Estágio Profissional, o papel das professoras Supervisoras no Estágio Profissional e das colegas de estágio que me acompanharam, das turmas que eu acompanhei.

Ao longo de Estágio Profissional, ao assistir às aulas dadas por educadores e por professores, consegui observar e perceber quais as principais funções de um professor, e como é que este influencia a educação, nomeadamente, os comportamentos, valores e atitudes dos seus alunos. Assim, e como refere Devries (1991),

[...] os adultos devem exercer a sua autoridade a fim de prover um meio físico e psicológico estável. Sem esta estabilidade, as crianças não podem antecipar o que vai acontecer[-lhes]. Uma parte desta estabilidade é a protecção que os adultos podem dar quando as crianças são incapazes de fazer frente a si mesmas. (p. 34)

O Estágio Profissional foi essencial e crucial para a minha formação, já que me deu a oportunidade de observar e lecionar aulas. Como alerta Zeichener (1993, pp. 21-22), nós, enquanto futuras professoras e educadoras, refletindo sobre as aulas práticas, dadas por nós próprios ou pelos colegas, temos mais hipótese de nos apercebermos das falhas cometidas.

Mas não foi só o facto de ter observado os profissionais (educadores e professores) que me fizeram tomar consciência do ato de ensinar. Foram também as aulas programadas que dei que me ajudaram a perceber o quanto há imponderáveis na actividade docente, como a preparação de uma aula implica um esforço contínuo, como, apesar dos imponderáveis, nos dá segurança ter um plano de aula pré-estabelecido.

Falando mais pormenorizadamente do conjunto das aulas que dei, saliento que senti que as aulas-surpresa não permitem que haja uma planificação mínima do que é apresentado às crianças, pois, e tão só, nos são dados alguns minutos para tomarmos contacto com o tema. Ora, como refere Alarcão e Tavares (2003, p. 91), “um supervisor/ orientador de estágio será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de refletirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum*”. Acontece que, como acabei de referir, apercebi-me, ao longo do ano, de como, mesmo planeando, as aulas decorrem com imponderáveis que não tínhamos previsto. Assim, termino este estágio com uma opinião diferente da que tive nas primeiras vezes em que fui posta perante a obrigação de dar

aulas “surpresa”, pois entendi que, ao longo do meu percurso profissional, previsivelmente, muitas vezes terei de me desembaraçar, lançando mão a atividades ou abordando conteúdos que não previ antes.

Apesar de o Estágio Profissional ser avaliado individualmente, não posso deixar de referir o trabalho de equipa que sempre existiu, o espírito de cooperação que se criou entre mim e as minhas colegas de estágio. No fim desta etapa, conferi o quanto é importante estarmos acompanhados por pessoas que nos ajudam, apoiam e nos fazem melhorar. Todas as colegas, sem exceção, foram imprescindíveis para que terminasse este percurso, tanto no estágio no Pré-Escolar, como no estágio no 1.º Ciclo. No entanto, gostava de evidenciar o companheirismo e a ajuda da minha colega F., que me acompanhou em todo o Estágio Profissional.

As professoras Supervisoras de Estágio Profissional têm um papel importante no nosso percurso e formação. De acordo com Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 97), “o supervisor é o facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos”. A avaliação, as orientações e as sugestões que nos dão tornam-se essenciais para uma melhoria das nossas futuras “aulas”. Como refere Alves (2002, p. 139), a avaliação feita a um estagiário serve para “orientar o aluno no sentido do desenvolvimento de processos que contribuam para um papel mais activo e autónomo na avaliação da sua aprendizagem”. Deste modo, é fundamental que esta orientação seja feita.

Em suma, considero que é importante que um professor supervisor faça esta orientação e nos auxilie durante o processo de aprendizagem e formação. Tal como é dito por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 98), “o papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua acção”.

Também as reuniões a que assisti foram muito produtivas e vantajosas, já que nos proporcionaram uma avaliação e uma orientação, de modo a seguirmos o caminho correto e a não cometermos os mesmos erros nas aulas seguintes. Nas reuniões de prática pedagógica são apontados os aspetos positivos e negativos das aulas dadas. Esta forma de avaliação permite-nos construir um conhecimento daquilo que podemos melhorar futuramente. Zeichener (1993, pp. 22-23) defende que, “discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão”.

Por fim, para mim, o mais importante do Estágio Profissional foi a relação e o contacto que mantive com todas as crianças dos Grupos e Turmas onde estagiei. O relacionamento com crianças de faixas etárias muito diferenciadas proporcionou-me uma aprendizagem sobre a especificidade que cada uma dessas faixas. Perante esta situação, apercebi-me que necessidade de adaptar e diferenciar a minha postura em cada Grupo ou Turma, com quem me relacionava.

O Estágio Profissional ofereceu-me um contacto direto com as crianças, e foi, assim, nesta prática que aprendi. É no contexto real que aparecem os medos, os constrangimentos e as pressões da nossa profissão, e é com estes desafios que conseguimos ver o que podemos melhorar futuramente. No meu caso pessoal, entrei na Licenciatura em Educação Básica, completamente decidida a ser Educadora de Infância. Logo durante os estágios que realizámos na Licenciatura me apercebi que gostava de trabalhar com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Optei assim pelo Mestrado nos dois níveis de ensino (Pré-Escolar e 1.º Ciclo). No entanto, no decorrer deste ano e meio, reafirmei o meu gosto por trabalhar com alunos do 1.º Ciclo.

Como sucede em todos os trabalhos, também neste seti limitações. Foi-me difícil vencer a falta de articulação da teoria com a prática, pelo que, no início da escrita dos meus Relatos Diários, andei à procura de materiais teóricos que via ser usados pelos meus colegas. Usei esses materiais, mas se ler alguns dos autores que incluo na bibliografia foi produtivo, excetuando as vezes que discuti essas leituras com a minha orientadora de Relatório de Estágio, tornou-se uma leitura solitária e que não foi potenciada por discussão em aulas. Quero com isto dizer que demorei a perceber que, ao longo da Licenciatura e das aulas teóricas de Mestrado, nos era aconselhada bibliografia suficiente para levar a cabo as fundamentações necessárias.

Quanto às aulas a que assisti, embora, no geral, me tivessem agradado todas, muitas vezes não vi fazer nelas o aconselhado nas aulas teóricas e, pela minha própria maneira de ser, não o referi.

A maior dificuldade na escrita deste Relatório prendeu-se com a Parte correspondente aos Dispositivos de Avaliação. Não pelo seu teor, que me agradou e que me foi muito benéfico pela segurança que me trouxe para vir a exercer a minha profissão, mas pelo *timing* com que fiz os referidos dispositivos. Assim, só quando tinha acabado o meu período de estágio no Pré-Escolar, me apercebi da obrigatoriedade de apresentar neste Relatório exemplos dessas avaliações.

Terminada esta etapa, ambiciono exercer a profissão docente, atualizando-me como sei ser necessário. À parte essa atualização, tenho o sonho de me vir a especializar em Psicologia da Educação. Creio que esta área me ajudará a conhecer melhor as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). *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.
- Abreu, I., Sequeira, A. P. e Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias: contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Aguera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância: actividades rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo – Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almeida, N. (2012). Estimular os alunos para atividades escolares. In *O guia para pais e educadores*, 56, (25-26).
- Alves, M. P. C. (2002). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. J.; Moreira, M. A. e Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In Isabel Alarcão (eds.). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora; pp. 89-122.
- Aranão, I. V. D. (1996). *A matemática através de brincadeiras e jogos*. São Paulo: Papirus.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, M. (2002). *Teses, relatórios e trabalhos escolares – Sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica.
- Azevedo, M. O., Pinto, M. I. F. M. e Lopes, M. C. A. (2011). *Gramática prática de Português*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Baptista, M. J. A. A. (2005). *Análise e interpretação do erro ortográfico. Um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado Inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.

- Barbeiro, L. e Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bastos, G. (1999). O universo do livro para crianças: o álbum e o livro-documentário. In *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta; pp. 245-277.
- Blanchard, D. (1976). *Primeiros Recortes*. [s.l.]: Família 2000.
- Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebolla, G., Vale, I. e T. Pimentel (2008). *A experiência matemática no Ensino Básico. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. e Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2001a). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico – o educando, o centro educativo – O educando. O centro educativo*. (Volume 2) Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, L. (2001b). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico – áreas curriculares I – Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio*. Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, L. (2001c). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico – áreas curriculares II – Educação Visual e Plástica, Educação Musical, Educação Física, Educação Cívica, Eixos Transversais*. Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, L. (2002). *Manual da educação infantil: recursos e técnicas para a formação no século XXI. - A descoberta do ambiente natural e social comunicação e expressão*. (Volume 3) Setúbal: Marina Editores.
- Botelho, A. T. C. P. S. B (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação de professores em Portugal: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. Tese de doutoramento inédita, Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Brikman, N. A. e Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Canavarro, J. M. P.; Pereira, A. I. F. e Pascoal, P. (2001). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- Carvalho, R. (1986). Da criação do Ministério da Instrução Pública até ao fim da Monarquia. In *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; pp. 599-650.
- Casteleiro, J. M. e Correia, P. D (2008). *Atual: o novo acordo ortográfico*. Cacém: Texto.
- Catita, E. M. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social do pré-escolar ao 1.º ciclo: um guia para educadores, professores e pais*. Porto: Areal Editores.
- Cerquetti-Aberkane e Berdonneau (1997). *O ensino da matemática na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coll, C. e Derek, E. (1998). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula. Aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Condemarín, M. e Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cordeiro, M. (2010). “Higiene”; “A sesta”; “A escola e os amigos”. In *O livro da criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: a esfera dos livros; pp. 105-134; pp. 305-307; pp. 359-397.
- Costa, M. J. C. (1992). *Um continente poético esquecido*. Porto: Porto Editora.
- Curtiss, S. (1988). *A alegria do movimento na pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. e Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática – Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal.
- Decreto de Lei n.º 26/2012 de 21 fevereiro.
- Despacho Normativo n.º 24a/2012.
- Deus, M. da L. (1997). *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Devries, C. K. R. (1991). *Piaget para a Educação Pré-Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Diniz, M. A. S. (1993). *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições ASA.
- Drew, W., Olds, A., e Olds, H. (1989). *Como motivar os seus alunos – actividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa: Plátano.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Félix, N. (1998). *A história na Educação Básica*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.

- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. e Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Florêncio, V. (2002). A poesia para crianças de Luísa Ducla Soares: fazer de gente divertida uma gente crescida. In AA.VV. *No branco do sul as cores dos livros*. Lisboa: Editorial Caminho; pp. 187-203.
- Florêncio, V. (2001). O elogio da diferença na obra de Luísa Ducla Soares. *Malassartes* n.º 5 (3-8).
- Flores, M. A. e Simão, A. M. (2009). *A aprendizagem de desenvolvimento profissional de professores: Contexto e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: ASA.
- Gomes, A. e Cavacas, F. (1997). *A literatura na Guiné-Bissau*. Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- Gomes, A., Fernandes, A., Cavacas, F. (1991). *Guia do professor de Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guedes, T. (1997). *Composição – Oh, Não!* Lisboa: Editorial Caminho.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar*. Lisboa: Academia do livro.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1984). *A criança em acção*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: Um guia para pais e educadores*. Porto: ASA.
- Lahiguera, F.G., Nomdedeu, C.L. e Chavez, F.M. (1988). *Cartilha da alimentação*. Damaia: Direcção-geral dos cuidados de saúde primários.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos e práticas*. Porto: ASA editores.
- Lopes, J. A. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Porto: ASA Editores.

- Lourenço, O. M. (2002). *O desenvolvimento socio-moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In Otilia Sousa e Adriana Cardoso (eds.). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa; pp. 55-73.
- Magalhães, V. F. (2009). *Sobressalto e espanto: narrativas literárias sobre e para a infância, no neo-realismo português*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Martínez, M.P., García, M.C. e Montoro, J.M (1992). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R.M., Rodrigues, A.V., Couceiro, F. e Pereira, S.J. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental*. Lisboa: Ministério da Educação, Coleção Ensino Experimental das Ciências.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R.M., Rodrigues, A.V., Couceiro, F. e Pereira, S.J. (2009). *Despertar para a ciência – atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Coleção Ensino Experimental das Ciências.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matos, M. J e Serrazina, M. L. (1996). *Didática da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meira, M. J. (1999). *Paratexto*. In Bernardes, J. A. C. (coord.). *Biblos* (vol. 3). Lisboa: Verbo; pp. 1406-1410.
- Mendes, M. e Delgado, C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Criar o gosto pela escrita – formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Organização curricular e programas. Ensino básico – 1.º Ciclo* (2.ª ed.). Mem Martins: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2005). *Programa de generalização do Ensino do Inglês*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Mira, A. M. (1995). *João de Deus e a actualidade do seu método ou Arte de Leitura*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Moreira, D. e Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, D. e Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: Teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Pais, F. (2000). *Multimédia e ensino. Um novo paradigma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perez, M. (s/d). *Desenho curricular de aula como modelo de aprendizagem e de ensino*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto alegre: ARTMED.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. e Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. e Serrazina, M. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Quivy, R. e Campenhout, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rabinovich, S. B. (2007). *O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional*. São Paulo: Phorte Editora.
- 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 e E.S.E. João de Deus, Departamento de Didáctica da Lengua y la Literatura.

- Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem* (volume 1). Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências - as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Málaga, Departamento de Didáctica da Língua e da Literatura.
- Sá, A. J. C. (1997). *A aprendizagem da matemática e o jogo*. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias na actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. S. (1999). *Estudos de psicopedagogia e arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, M. S. (2000). *Bibliotecas escolares: um contributo para a sua Justificação, Organização e Dinamização*. Braga: Minho Universitária.
- Simões, M. I. S. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. [s.l]: A Casa Encantada.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação. Drama e dança* (2.º volume) Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação. Música e artes plásticas*. (3.º volume) Lisboa: Instituto Piaget.

- Spodek, B. e Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Telmo, I. C. (2000). *O património e a escola. Do passado ao futuro*. Porto: Texto Editora.
- Urra, J. (2007). *O pequeno ditador: Da criança mimada ao adolescente agressivo*. Lisboa: a esfera dos livros.
- Veloso, R. M. e Riscado, L. (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. *Malasartes* n.º 10 (26-29).
- Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: ASA.
- Vilar, A. de M. (1996). *A avaliação dos alunos no ensino básico*. Porto: Asa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Rio Tinto: ASA.
- Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2005). A Avaliação no contexto da Reforma In: *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário (pp. 14-21)* Org. José A. Pacheco e Miguel Zabalza Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.
- Zeichener, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Artes Gráficas.

ANEXOS

Anexo 1

Ficha formativa na Área de Conhecimento do Mundo

Experiência “Os estados da água”



Procedimento:

Começar por colocar um cubo de gelo na mão de cada criança (estado sólido). Observar o que acontece quando o gelo está sujeito à temperatura ambiente. Seguidamente, colocar os cubos de gelo num recipiente e esperar que derretam (estado líquido). Por fim, colocar a água numa cafeteira elétrica para que ferva; observar, com a ajuda de um espelho, o que acontece quando a água fica submetida a temperaturas muito elevadas (estado gasoso).

- 1) Elabora um desenho que descreva a experiência que realizamos.

Nome: _____
Data: _____

Anexo 2

**Ficha formativa na Área de Expressão e Comunicação
(Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)**

Proposta de trabalho

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Nome: _____ Data ____/____/____

- 1. Pinta a letra b a encarnado e a azul a letra d.**

d

b

t

d

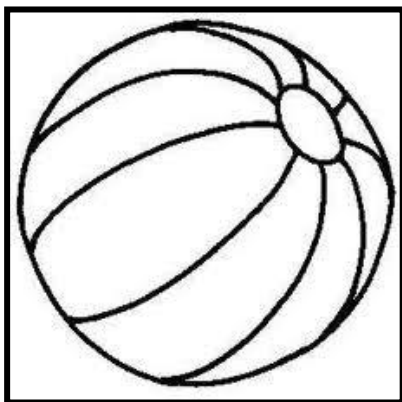
l

p

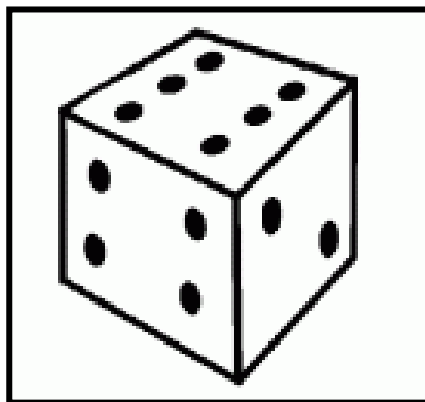
d

b

2. Preenche as palavras com as letras *b* e *d* e pinta as imagens.



__ola



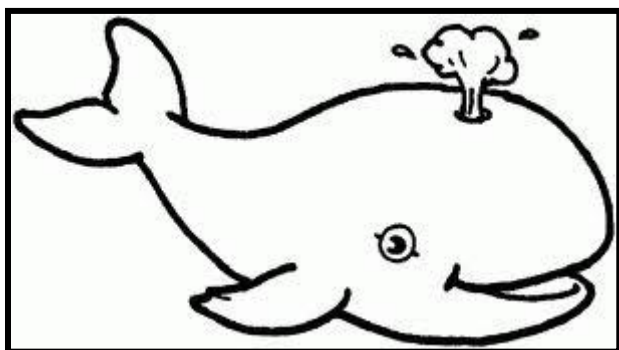
__ado



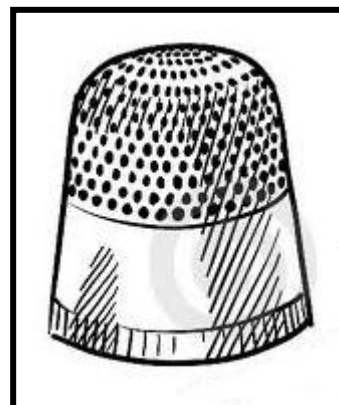
__ota



de__o



__aleia



__edal

Anexo 3

Ficha formativa na Área de Matemática

Ficha formativa

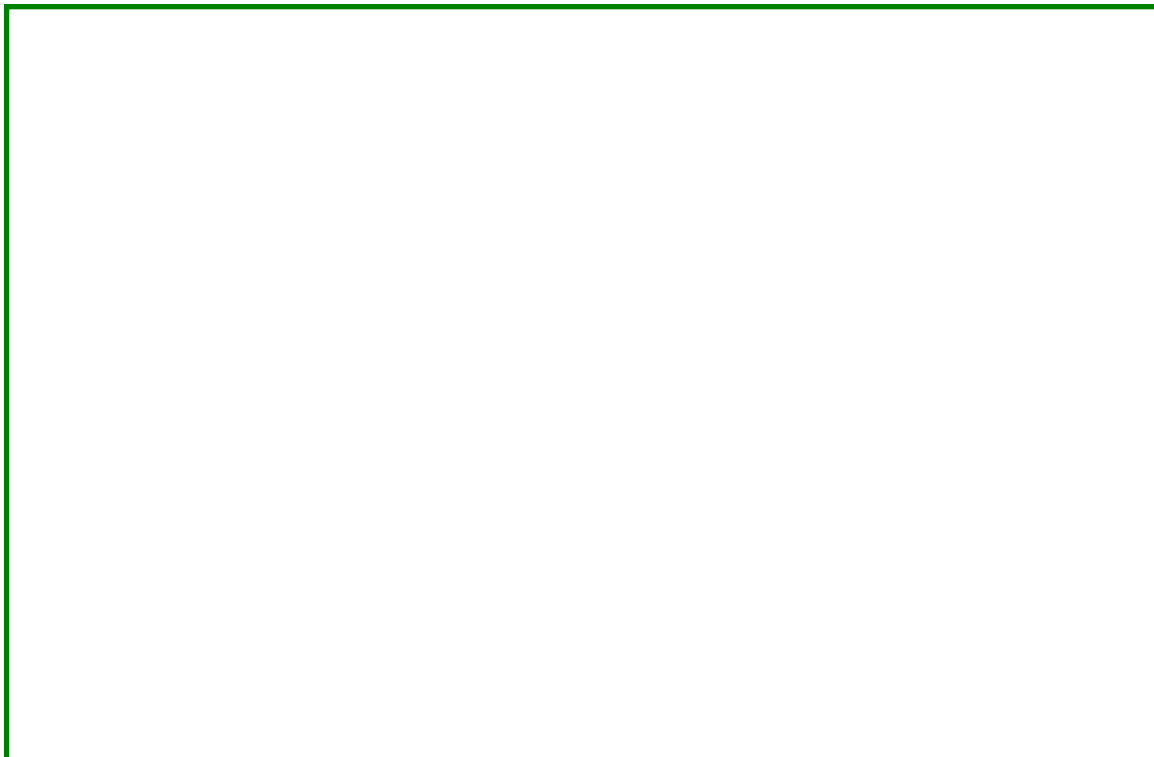
Média, moda e mediana

Nome: _____ Data: _____

Observa a seguinte tabela, que representa a quantidade de toneladas de ouro vindo do Brasil, durante o reinado de D. João V.

Anos	Frequência Absoluta
1701-1710	20 t
1711-1720	80 t
1721-1730	140 t
1731-1740	150 t
1741-1750	140

1. Elabora (na folha em anexo) um gráfico de barras, a partir dos dados da tabela anterior, e cola-o no espaço abaixo.



Anexo 4

Ficha formativa na Área de Português

Ficha formativa

Verbo auxiliar (ter) dos tempos compostos

Após teres lido o texto, responde às seguintes questões:

1. Sublinha, a lápis, as formas verbais que encontras no segundo parágrafo.
2. Após sublinhares as formas verbais, circunda a amarelo as que se encontram no tempo simples, e de azul as que estão no tempo composto.
3. Preenche a seguinte tabela, com seguintes formas verbais do tempo composto.

tenho feito

tinha ouvido

terá dito

tinha dito

Verbo auxiliar	Verbo principal (Particípio Passado)

4. De acordo com o texto, completa as frases que se seguem com os verbos indicados abaixo.

- a. A rainha contou ao rei que _____ uma voz na capela que lhe disse o que haveriam de fazer.
- b. Se o rei não _____, não teria nascido um filho e, conseqüentemente, não existia o Convento de Mafra.
- c. Quando o príncipe completar dez anos as obras do Convento já _____.
- d. Embora muitos _____ contra a promessa do rei, a mesma concretizou-se.

tivesse prometido

tinha escutado

terão terminado

iam terminar

tenham estado