

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

MARTA JOANA SANTOS DE FARIA

LISBOA, JUNHO DE 2013



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do(a) Orientador(a)

Nome do(a) orientador(a) Violante Magalhães

tendo presente o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Estágio Profissional) desenvolvido pelo(a) licenciado(a) Marta Joana Santos de Faria

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

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

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

Lisboa, 12 de Junho de 2013

O(a) Orientador(a)

Violante Magalhães

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

Marta Joana Santos de Faria

**Relatório de Estágio Profissional de Mestrado em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico orientado pela
Professora Doutora Violante Magalhães**

LISBOA, JUNHO DE 2013

AGRADECIMENTOS

Eis que chegou o momento de expressar os meus sinceros agradecimentos a muitos e tantos adorados familiares, professores e amigos. Este trabalho não teria sido possível sem a ajuda de muitas pessoas às quais agradeço o apoio dado:

Em primeiro lugar ao Dr. António Ponces de Carvalho, que como Diretor e professor da Escola Superior de Educação João de Deus, sempre se disponibilizou para nos acompanhar em todos os momentos e nos incentivou a participar em eventos/seminários que se vieram a revelar bastante úteis durante todo o meu percurso académico.

À Professora Doutora Violante Magalhães, por me ter aceite como sua orientanda. A sua total disponibilidade desde o primeiro momento, as horas que me recebeu, lendo e acompanhado o meu trabalho, passo a passo. Mas para além disto tudo, agradeço principalmente a partilha de toda a sua imensa sabedoria e por, ao longo de todos estes anos como minha professora, me ter aberto a porta da literatura infantil bem como o gosto por contar/ ler histórias a cada criança.

À Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, que desde sempre teve a capacidade “de me ler a alma” e foi assertiva nos momentos certos, mas sempre disponibilizando o seu ombro amigo.

Ao Professora Doutor José de Almeida que sempre demonstrou disponibilidade para esclarecer todas as dúvidas.

Aos meus pais, Manuel e Maria João Faria, os meus mais sinceros agradecimentos por todos os seus sábios conselhos. Por todas as “birras” e momentos de mau humor que foram capazes de aceitar, por toda a ajuda em cada aula que era necessário preparar, por todas as correções, por todas as conversas sobre educação, por todo o amor que me transmitiram sobre esta profissão... Mas principalmente um grande obrigada por me apoiarem em qualquer que fosse o momento, por sempre terem acreditado em mim e me darem a oportunidade de poder realizar e alcançar o meu sonho.

Ao meu namorado, Osvaldo Fareleiro, por todo o amor, compreensão, paciência e carinho que demonstrou desde sempre. Por todo o apoio e ajuda que sempre

disponibilizou. Mas principalmente agradeço por sempre ter acreditado em mim, mesmo quando eu não era capaz de o fazer.

À minha avó Teresa Faria, que sempre se preocupou e fez tudo o que podia para que eu alcançasse o sucesso.

Aos meus avós, Augusto e Zulmira, por sempre terem feito questão de acompanhar o meu percurso académico.

À minha melhor amiga, Marta Marques, que ao longo de todos os anos me soube ouvir e aconselhar, que sempre teve a palavra certa e sempre disse que éramos capazes de tudo. Que fez sempre questão de partilhar comigo todos os momentos marcantes deste meu percurso.

À amiga, Lilian Moreira, por todas as horas e energias gastas a convencer-me de que tudo iria correr bem, bem como toda a partilha de materiais.

A todos os meus 'pequeninos' que sempre me fizeram acreditar que ser educador/ professor valia a pena.

Há muito mais a quem agradecer: a todos aqueles que, embora não mencionados, me acompanharam ao longo deste percurso e me brindaram com os seus inestimáveis apoios, conhecimentos e afetos em distintos momentos o meu reconhecido, sincero e carinhoso muito obrigada.

ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros	XIII
Índice de Figuras	XIV
Introdução	1
1. Descrição da Estrutura do Relatório de Estágio Profissional.....	3
2. Importância do Estágio Profissional e da elaboração do Relatório.....	4
3. Identificação do local e do grupo de Estágio	5
4. Metodologia	6
5. Cronogramas	8
I. Relatos Diários	11
1. Grupo de 4 anos	13
1.1 Caracterização do Grupo	13
1.2 Espaço, Rotinas e Horário.....	13
1.3 Relatos Diários	18
2. Grupo A de 5 anos.....	41
2.1 Caracterização do Grupo.....	41
2.2 Espaços, Rotinas e Horários.....	41
2.3 Relatos Diários	43
3. Grupo A de 3 anos.....	60
3.1 Caracterização do Grupo	60
3.2 Espaços, Rotinas e Horário	61
3.3 Relatos Diários	63
4. Semana de Contacto com a Realidade Educativa – Estágio Intensivo	81
4.1 Caracterização da Turma.....	81
4.2 Espaço, Rotinas e Horário.....	81

4.3 Relatos Diários	82
5. Turma do 1.º ano B	86
5.1 Caracterização da Turma.....	86
5.2 Espaço, Rotinas e Horário.....	86
5.3 Relatos Diários	88
6. Turma do 2.º ano B	108
6.1 Caracterização da Turma.....	108
6.2 Espaço, Rotinas e Horário.....	108
6.3 Relatos Diários	110
7. Turma do 3.º ano A	130
7.1 Caracterização da Turma.....	130
7.2 Espaço, Rotinas e Horário.....	130
7.3 Relatos Diários	132
8. Turma do 4.º ano A	152
8.1 Caracterização da Turma.....	152
8.2 Espaço, Rotinas e Horário.....	152
8.3 Relatos Diários	154
II. Planificações	173
1. Fundamentação Teórica	175
2. Planificações	180
2.1. Planificação da Área de Conhecimento do Mundo.....	181
2.2. Planificação da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática)	184
2.3. Planificação da Área de Estudo do Meio/História de Portugal.....	187
2.4. Planificação da Área de Português.....	190
III. Dispositivos de Avaliação	193

1. Fundamentação Teórica	195
1.1. A Avaliação na Educação Pré-Escolar.....	197
1.2. A Avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	199
2. Dispositivo de Avaliação da Área de Expressão e comunicação (Domínio da Matemática).....	203
2.1. Contextualização da Atividade	203
2.2. Descrição dos Parâmetros e Critérios de Avaliação	203
2.3. Grelha de Avaliação.....	205
2.4. Apresentação dos Resultados da Avaliação em Gráfico Circular	207
3. Dispositivo de Avaliação da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	208
3.1. Contextualização da Atividade	208
3.2. Descrição dos Parâmetros e Critérios de Avaliação	209
3.3. Grelha de Avaliação.....	210
3.4. Apresentação dos Resultados da Avaliação em Gráfico Circular	212
4. Dispositivo de Avaliação da Área de Matemática	213
4.1. Contextualização da Atividade	213
4.2. Descrição dos Parâmetros e Critérios de Avaliação	214
4.3. Grelha de Avaliação.....	215
4.4. Apresentação dos Resultados da Avaliação em Gráfico Circular	217
5. Dispositivo de Avaliação da Área de Estudo do Meio	218
5.1. Contextualização da Atividade	218
5.2. Descrição dos Parâmetros e Critérios de Avaliação	218
5.3. Grelha de Avaliação.....	219
5.4. Apresentação dos Resultados da Avaliação em Gráfico Circular	221

Reflexão Final	223
Referências Bibliográficas.....	231
Anexos.....	247

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma referente ao estágio realizado na Educação Pré-Escolar	8
Quadro 2 - Cronograma referente ao estágio realizado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico	9
Quadro 3 – Horário do Grupo A (de crianças de 4 anos)	17
Quadro 4 – Horário do Grupo A (de crianças de 5 anos)	43
Quadro 5 – Horário do Grupo A (de crianças de 3 anos	62
Quadro 6 – Horário do 1.º C	82
Quadro 7 – Horário do 1.º B	88
Quadro 8 – Horário do 2.º B	109
Quadro 9 – Horário do 3.º A	131
Quadro 10 – Horário do 4.º A	153
Quadro 11 - Exemplo do Modelo T	179
Quadro 12 - Planificação da Área de Conhecimento do Mundo	181
Quadro 13 - Planificação da Área de Expressão e Comunicação do Domínio Matemática	184
Quadro 14 - Planificação da Área de Estudo do Meio/História de Portugal	187
Quadro 15 - Planificação da Área de Português	190
Quadro 16 - Escala de avaliação utilizada	202
Quadro 17 - Parâmetros, critérios e respetivas cotações da Atividade na Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática)	205
Quadro 18 - Grelha de avaliação da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática)	206
Quadro 19 - Parâmetros, critérios e respetivas cotações da Atividade na Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)	210
Quadro 20 - Grelha de avaliação da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)	211
Quadro 21 - Parâmetros, critérios e respetivas cotações da Atividade da Área de Matemática	215
Quadro 22 - Grelha de avaliação da área de Matemática	216
Quadro 23 - Parâmetros, critérios e respetivas cotações da Atividade da Área de Estudo do Meio	219
Quadro 24 - Grelha de avaliação da área de Estudo do Meio	220

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Sala de aula do Grupo de 4 anos	14
Figura 2 – Sala de aula do Grupo de 5 anos	42
Figura 3 – Sala de aula do Grupo de 3 anos	61
Figura 4 – Sala de aula da Turma do 1.º ano B	87
Figura 5 – Sala de aula da Turma do 2.º ano B	109
Figura 6 – Sala de aula da Turma do 3.º ano A	131
Figura 7 – Sala de aula da Turma do 4.º ano A	153
Figura 8 – Gráfico de resultados das classificações obtidas no Domínio da Matemática	207
Figura 9 – Gráfico de resultados das classificações obtidas no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	213
Figura 10 – Gráfico de resultados das classificações obtidas na área de Matemática ..	217
Figura 11 – Gráfico de resultados das classificações obtidas na área de Estudo do Meio.....	222

INTRODUÇÃO

Um dos pré-requisitos para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a elaboração de um Relatório de Estágio Profissional. Nele apresento o resultado das observações que efetuei durante o período de estágio que decorreu entre os dias 27 de setembro de 2011 e 14 fevereiro de 2013, em que tive a oportunidade de estagiar numa escola privada, situada na zona dos Olivais, em Lisboa.

1. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

A Introdução deste Relatório de Estágio Profissional contém, para além desta descrição, uma reflexão sobre a importância do estágio e do respetivo Relatório, a identificação do local e do grupo de estágio, a metodologia utilizada e, por último, um cronograma, no qual se pode encontrar o tempo que despendi quer com as aulas a que assisti e que lecionei ao longo dos anos letivos de 2011/2012 e de 2012/2013, com as reuniões de Prática Pedagógica daí recorrentes, quer com a preparação do Relatório (horas utilizadas em pesquisa bibliográfica, na redação e em reuniões com a minha orientadora).

Na Parte I, apresento os Relatos Diários de estágio junto dos 8 Grupos/turmas em que estagiei, com as respetivas fundamentações científicas sobre as mesmas, bem como Fundamentação Teórica, sempre que julgue oportuno. Estes Relatos encontram-se subdivididos por capítulos, sendo que cada um corresponde aos diferentes períodos de estágio passados com Grupos das três faixas etárias correspondentes à Educação Pré-Escolar e com turmas dos quatro anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como no Seminário de Contacto com a Realidade Educativa.

Na Parte II, estão incluídas as planificações das aulas por mim lecionadas, as estratégias utilizadas, devidamente justificadas. Foram objeto de planificação, designadamente para a Educação Pré-Escolar, a área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática, e a área de Conhecimento do Mundo; quanto ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a planificação recaiu nas áreas de Português e de Estudo do Meio (nomeadamente, História de Portugal).

Os dispositivos de avaliação para as aulas lecionadas durante o estágio profissional encontram-se na Parte III. Estes dispositivos foram aplicados, na Educação Pré-Escolar, à área de Expressão e Comunicação, no domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no de Matemática, e, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, à área de Matemática e à de Estudo do Meio. Nesta Parte, também se encontra a fundamentação teórica acerca da importância e da essência da avaliação.

Por fim, na Reflexão Final, como o próprio nome indica, faço considerações sobre o trabalho realizado e descrito ao longo deste relatório, e aludo às suas limitações. Seguem-se as indispensáveis Referências bibliográficas, bem como os Anexos.

2. Importância do Estágio Profissional e da elaboração do Relatório

O estágio é um momento em que temos a oportunidade de vermos de perto aquilo que será a nossa vida profissional, num futuro próximo: “é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de refletir sobre essa realidade, de comunicar experiências e, sobretudo, saber que a aprendizagem de um professor nunca termina” (Alonso e Roldão, 2005, p. 36). Assim, o principal objetivo do estágio é o de preparar futuros profissionais na área da educação, para o dia-a-dia de uma profissão que tem como dever o de formar futuros cidadãos capazes de pensar e agir perante qualquer situação em que se encontrem.

Os estágios são pertinentes pois, complementando a formação teórica que recebemos ao longo da licenciatura em Educação Básica e no Mestrado, dão a oportunidade de vivenciar, descobrir, conhecer, explorar e refletir sobre aquilo que pretendemos do futuro e como pretendemos e devemos agir enquanto docentes. Segundo Nóvoa (s.d., p. 21), “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente e de identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Ao longo de todo este período de formação, enquanto futura docente, tive a oportunidade de ser acompanhada por supervisores que foram fazendo uma avaliação formativa e sumativa do meu desempenho. É de referir que estes supervisores têm um

papel fundamental para o nosso correto desempenho enquanto profissionais, pois fazem-nos refletir sobre o nosso percurso apresentando críticas construtivas que nos ajudam a crescer em conhecimento e atitude. Zeichner (1993) vê o conceito de ensino reflexivo da seguinte forma:

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

A realização deste Relatório pressupõe procura, investigação, leitura e estudo de determinados conceitos, o que me conduzirá, com certeza, à necessidade de realizar um estudo aprofundado, para poder aplicá-los quando tiver de lecionar várias aulas.

A função deste Relatório, cuja realização é obrigatória para a aquisição do grau de mestre e, conseqüentemente, para poder exercer a profissão de educadora ou de professora do 1.º Ciclo, poderá ser ainda a de, mais tarde, vir a ser um material de apoio para a atividade profissional, visto estarem aqui contempladas as rotinas, atividades realizadas pelas professoras e pelas crianças, assim como experiências vividas por mim e Fundamentação Teórica sobre o que me foi dado observar.

3. Identificação do local e do grupo de Estágio

Ao longo deste período de estágio, estive numa escola particular, situada na freguesia de Santa Maria dos Olivais, Lisboa.

O espaço envolvente do estabelecimento é constituído por prédios, com algumas zonas verdes, tendo também por perto o mercado municipal. Apesar de estar situado no meio de várias urbanizações, este é um espaço calmo e até acolhedor.

Esta escola tem as valências de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O edifício é composto por 11 salas de aulas, um salão, uma sala ocupada pela secretaria e também pela direção, uma sala de professores, uma sala de estagiárias, um ginásio, um elevador, um refeitório e uma cozinha, várias casas de banho para os alunos e duas para professores e estagiárias. Há um recreio bastante amplo que está dividido, em duas partes: uma é utilizada pelas crianças do Jardim-de-Infância e a pelos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As crianças que frequentam esta escola usam bibes de diferentes cores, consoante as idades. No ciclo correspondente à Educação Pré-Escolar, as crianças de 3 anos usam um bibe amarelo, as de 4 anos um bibe de cor encarnada e as de 5 anos um bibe azul axadrezado; no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos do 1.º ano usam um bibe de cor castanha, os do 2.º ano verde, os do 3.º ano azul claro e, por último, os do 4.º ano a cor azul-escuro.

Ao longo de todo o período de estágio, o meu grupo de estágio foi constituído inicialmente por três elementos: a V., a M. e por mim. No mês de fevereiro de 2012, a M. suspendeu o curso. Todas nós somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação João de Deus, tendo já sido anteriormente colegas na licenciatura em Educação Básica.

Este é já o quinto período de estágio profissional que partilho com a minha colega V., o que faz com que ambas nos sintamos muito à vontade para a partilha de experiências bem como críticas construtivas. No entanto, foi a primeira vez que fiz equipa com a colega M. Considero que é fundamental o trabalho em equipa pois o Ser Humano é um ser gregário desde o nascimento, e ao longo de toda a sua vida vive integrado numa sociedade e comunidade, portanto tem de ser capaz de socializar, conviver e cooperar com todos os indivíduos.

4. Metodologia

Os métodos que utilizei ao longo do período de estágio e da elaboração deste relatório profissional foram a observação e a análise documental.

Em educação, a observação pressupõe um registo de comportamentos, atitudes e acontecimentos vividos em sala de aula, sem alterar a sua veracidade, espontaneidade e o contexto em que está inserida. A observação, em contexto de investigação em Educação, tem alguns critérios. Segundo Sousa (2009):

O propósito de cada critério é assegurar o rigor de uma dada aproximação particular e providenciar o quadro necessário para a implementação de um dado projecto de observação.

Critérios gerais:

- Observar não é julgar: É só “*olhar*” e não “*ajuizar*” (o observador não é juiz). “*Olhar*” com “*olhos de ver*”, factos e não juízos.

- Neutralidade: Observar com isenção, sem tomar partido.
- Objectividade: Sem subjectividade (“*acho que*”, “*penso que*”, etc.), sem especulações, sem Fundamentação Teórica, sem empirismos, sem intuições.
- Universalidade: Susceptível de que outro observador observe o mesmo nas mesmas condições.
- Registo factual: Vídeo, filme, ou áudio-gravação do comportamento observado. (p.111)

Procedi a uma observação direta e participante. Assim, por um lado, recolhi várias informações sem ter de recorrer ao sujeito observado. Ora, a observação direta, como explicam Quivy e Campenhoudt (1998, p. 164), “é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados [...]. Os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada”. Por outro lado, devido ao facto de eu própria ter lecionado aulas (de carácter obrigatório, facultativo e as designadas “aulas surpresa”), para as quais me preparei, interagindo com os alunos e verificando os conhecimentos que as crianças possuem, fiz também uma observação participante já que, como refere Estrela (1994, p. 33), há “observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado”.

O outro método já referido foi a análise documental. Existem dados que só poderiam ser recolhidos com recurso à observação de documentos, como por exemplo: os horários e a caracterização das turmas, as grelhas e as avaliações feitas pelos titulares de turma, entre outros. De realçar que estas informações recolhidas não podem sofrer qualquer tipo de alteração. Quivy e Campenhoudt (1998, p. 183) referem que a recolha de dados “consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra”. Em relação à análise documental, adianto que, em algumas das salas onde estagiei, tive a oportunidade de obter os horários incluídos nos Projetos Curriculares de Turma e possibilitaram-me que verificasse alguns *dossiers* de alunos, de modo a inteirar-me do percurso que tinham efetuado até ao momento, bem como dos conteúdos já abordados pelas educadoras/professoras.

O presente relatório foi redigido de acordo com as normas da American Psychological Association (APA) e segui as indicações formais incluídas em Ceia (2000).

5. Cronogramas

Nos dois quadros seguintes (Quadros 1 e 2), apresento os cronogramas referentes ao Estágio Profissional I, II e III, nos quais se encontram a indicação da calendarização das aulas que observei – lecionadas pelas educadoras e professoras cooperantes e também das minhas colegas de estágio; das minhas aulas programadas e aulas surpresa, bem como a indicação das semanas em que me dediquei à pesquisa bibliográfica e elaboração do Relatório de Estágio Profissional.

Quadro 1 – Cronograma referente ao estágio realizado na Educação Pré-Escolar

Semanas / Atividades	setembro				outubro				novembro				dezembro				janeiro				fevereiro			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Aulas observadas																								
Aulas programadas																								
Aulas surpresa																								
Pesquisas bibliográficas																								
Elaboração do Relatório de Estágio Profissional																								

Quadro 2 – Cronograma referente ao estágio realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico

		março				abril				maio				junho				setembro				outubro				novembro				dezembro				janeiro				fevereiro						
Semanas	Atividades	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4			
		Aulas observadas	█	█	█			█	█	█	█	█	█	█	█					█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█			
Aulas programadas						█	█						█												█										█									
Aulas surpresa							█			█			█					█							█						█	█												
Pesquisas bibliográficas				█			█				█		█		█	█							█	█			█	█	█	█	█				█	█								
Elaboração do Relatório de Estágio Profissional			█	█	█					█							█	█							█	█	█	█	█	█	█	█					█			█				

I. RELATOS DIÁRIOS

1. Grupo A de 4 anos

Este período de estágio ocorreu entre 27 de setembro e 4 de novembro de 2011, junto de um Grupo (A) de crianças na faixa etária dos 4 anos.

1.1. Caracterização do Grupo

O Grupo A é constituído por vinte e oito crianças, sendo treze do género feminino e quinze do género masculino.

De acordo com os documentos fornecidos pela educadora Cooperante, titular deste Grupo, foi possível descrever o seguinte: quanto a aspetos culturais, é um grupo interessado pelo meio ambiente e apoiado pelos familiares, que demonstram interesse pelo interesse escolar dos seus filhos.

A maioria das crianças consegue manter a concentração, havendo apenas duas que apresentam algumas dificuldades de atenção. Uma delas tem angiomas cavernosos, o que faz com que tenha ausências; outra revela atrasos na fala, oriundos de problemas de audição atualmente já corrigidos.

1.2. Espaço, rotinas e horário

A sala frequentada pelo Grupo A situa-se no salão do Jardim-Escola, sendo que este está dividido em três espaços. O espaço usado por este Grupo encontra-se ao lado da porta de entrada da escola, encontrando-se assim no piso ao nível do rés-do-chão. É um espaço amplo e aberto. Tem uma porta de acesso, que permite passar para a cozinha.

Como podemos ver na Figura 1, visto ser um espaço aberto, a sala tem vários biombos a dividir esse espaço. Nesses biombos estão expostas as regras da sala de aula, o mapa de comportamento, etc. Nas paredes estão expostos alguns trabalhos das crianças. Há dois armários, onde a educadora guarda os materiais, e um móvel com várias gavetas; cada uma corresponde a um aluno e servem para guardar o material individual (lápiz, tesoura, cola, etc.). Há cabides, devidamente identificados com o nome das crianças. A educadora tem uma pequena secretária onde se encontra um computador.



Figura 1 – Sala de aula do Grupo de 4 anos

Quanto às rotinas existentes neste Jardim-Escola, elas desdobram-se por: acolhimento, recreio, higiene e refeições.

As rotinas são um meio de transmitir à criança aquilo que se irá realizar num determinado dia da semana. De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997),

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

Neste Jardim-Escola, o acolhimento realiza-se entre as 8h e as 9h30m, sendo que das 9h até à hora de terminar o acolhimento, se faz, todos os dias, uma roda com as crianças de 3 e de 4 anos, com as respetivas educadoras e estagiárias, e cantam-se diferentes músicas infantis. Por vezes, as crianças, educadoras e estagiárias dos Grupos de 5 anos também se encontram presentes. Este acolhimento realiza-se no centro do salão. Para Cordeiro, (2010, p. 371) o acolhimento é “o primeiro contacto do dia entre as crianças e o educador, como tal é fundamental que o ambiente seja calmo, tranquilo,

seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras e pela sua escola”.

Ao longo do dia, a higiene está presente na rotina das crianças. Cordeiro (2010, p. 373) afirma que a higiene é um “momento deveras importante”. Os momentos de higiene vividos no Jardim-Escola não estão contemplados nos horários. Todavia, acontecem, reiteradamente, no início da manhã, antes e depois dos recreios, bem como antes das refeições.

A higiene é um hábito que faz parte do crescimento de cada um, sendo fundamental o reconhecimento por parte da criança da importância deste hábito. Mais uma vez de acordo com Cordeiro (2010), o momento da higiene é um momento, variando de criança para criança, onde se começa a desenvolver a autonomia, as crianças gostam de se sentir capazes de realizar pequenas tarefas sozinhas, tais como, lavar as mãos.

Quanto ao recreio, quando as condições atmosféricas o permitem, as crianças vão ao recreio no espaço exterior (que, como referido atrás, é um espaço amplo), duas vezes por dia: uma a meio da manhã e outra após o almoço.

O recreio é um momento livre, durante o qual as crianças podem decidir aquilo que querem fazer. Como afirma o autor atrás mencionado,

[...] o recreio é um espaço da maior importância. O recreio 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 vários jogos. (p.377)

Os recreios no Jardim Escola acontecem pelas 10h30min. e têm a duração de meia hora. É um momento de descontração, e os alunos libertam as suas energias. É, portanto, utilíssimo para que, quando regressam às actividades escolares, estejam mais calmos e aptos a adquirir novos conhecimentos. É de salientar que estes momentos são vigiados, no mínimo, por um adulto, sendo normalmente um professor/ educador titular de uma das turmas que se encontra no recreio. Torna-se vantajosa esta presença, pois permite à criança mais confiança – num momento de conflito ou aflição, por exemplo, há um adulto a quem podem recorrer.

No que respeita às refeições, o almoço começa a ser servido às crianças do Pré-Escolar às 12h. Há um refeitório para onde são dirigidas. O lanche da manhã é servido

nas salas (normalmente, são bolachas); pelas 16h é servido, de novo no refeitório, o lanche. Ainda de acordo com Cordeiro (2010):

[...] o almoço (e mais tarde o lanche) serve para alimentar, mas, do ponto de vista de socialização, também para criar uma maior autonomia (estimulada pelos outros e por um sentido correcto da competição, o que faz comerem tudo pelo seu punho no jardim-de-infância e em casa terem de ser os pais a dar), passar implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo, mesmo com variações pessoais, e noções de alimentação e nutrição. (p.373)

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997,) há um conjunto de áreas curriculares de carácter obrigatório. São elas: a área de “Formação Pessoal e Social” (p. 51); a área de “Expressão e Comunicação” (p. 56), que se desdobra pelo domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pelo da Matemática e pelo domínio das Expressões motora, dramática, plástica e musical; por último, a área de “Conhecimento do Mundo” (p. 79).

Neste Jardim-Escola, como se pode confrontar na página seguinte, no horário transcrito do Grupo A (Quadro 3), algumas áreas e domínios têm designações diferentes. Há ainda um tempo reservado para a Informática.

Quadro 3 – Horário do Grupo A (de crianças de 4 anos)

Dias	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h 9h30m	Canções de Roda/Acolhimento				
9h30m 10h	Iniciação à Matemática (Dons de Fröebel)	Iniciação à Matemática (contagem/material alternativo)	In. à Matemática (Geoplano/Tangram / Calculadores Multibásicos)	Iniciação à Matemática (Cuisenaire)	In. à Matemática (Blocos Lógicos /Diagramas/ Conjuntos/Sequência)
10h 10h30m	Descobrir o que se sabe	Formação Cívica	Grafismos	Formação Cívica	Trabalhos de Grupo
10h30m 11h	Recreio	Ginástica	Recreio	Partilha de Saberes	Recreio
11h 11h30m	Conhecimento do Mundo	Recreio	Conhecimento do Mundo	Ginástica	Conhecimento do Mundo
11h30m 12h	Jogos de Roda/Preparação para o Almoço				
12h 12h30m	Almoço				
12h30m 14h30m	Recreio Orientado e Recreio Livre				
14h30m 15h	Expressão Dramática	Estimulação à Leitura	Expressão Plástica (pinturas/digitinta/ carimbos)	Atividades Gráficas	Descobertas dos pequenos cientistas
15h 15h30m	Área Projeto	Expressão Plástica (desenho livre/ilustrações)	Jogos de mesa e Plasticina/modelagem	(ditados/desenho de série)	Estimulação à Leitura
15h30m 16h	Dobragens/ entrelaçamentos/ enfiamentos/ harmónios	Atividades nos Cantinhos/Jogos de tapete)	Música	Jogos Tradicionais	Expressão Corporal
16h 16h25m	Lengalengas/ destrava-línguas e adivinhas	Expressão Dramática/Biblioteca	Picotagem/contorno rasgagem/recorte/ colagem	Rimas/Poesia	Reflexão Semanal
16h25m 16h45m	Lanche				
16h45m 17h	Despedidas				

1.3. Relatos diários

27 de setembro de 2011

Este foi o nosso primeiro dia de estágio. No Jardim-Escola fomos recebidas pela diretora. Todos os estagiários se reuniram no ginásio com a diretora, havendo lugar a uma breve conversa conosco. De seguida, a diretora indicou-nos as salas para as quais nos devíamos dirigir. Chegámos à sala do Grupo A e a educadora recebeu-nos com um sorriso rasgado, como que a dizer “sejam muito bem-vindas”.

As crianças iniciaram a sua manhã com a utilização do material Blocos Lógicos. A educadora trabalhou com este material tamanhos, espessuras, formas e cores. Colocava, oralmente, questões dirigidas às quais as crianças respondiam, também oralmente e mostrando as peças em questão. Enquanto ia trabalhando estas características ia também introduzindo jogos. Por exemplo, dizia. “Quando bater uma palma têm de tirar uma peça com a característica X”, “Se levantar os braços têm de tirar uma peça com a característica Z”, e assim sucessivamente. Para terminar a aula a educadora fez um exercício de retorno à calma. Ainda antes de irem para o recreio, lembrou às crianças de que tinham de procurar a peça encarnada do material *Cuisenaire*.

Quando regressaram do intervalo, sentaram-se no chão, em roda, e a educadora conversou com as crianças sobre o corpo humano, em especial sobre os dedos, as mãos e os pés. Enquanto isso, as minhas colegas e eu recortávamos material que a educadora nos tinha solicitado. Em jeito de conclusão da aula, a educadora ensinou duas canções sobre o tema do corpo humano que tinham estado a explorar.

Fundamentação teórica

O material que a educadora utilizou para trabalhar no Domínio da Matemática, os Blocos Lógicos, é um dos materiais didáticos mais apelativos para o ensino, especialmente no que diz respeito à geometria, tendo em consideração a faixa etária em questão. De acordo com Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010, p. 13), “o uso destas peças lógicas permite a realização de actividades aliciantes e diversificadas”.

Os Blocos Lógicos são um material estruturado, constituído por várias peças, sendo que os mais antigos são feitos de madeira, mas os mais atuais já são de plástico.

As peças apresentam propriedades diferentes. Segundo Saraiva (2003, p. 148), os Blocos Lógicos “são constituídos por 48 peças, que se distribuem em quatro figuras geométricas: círculo, quadrado, rectângulo e triângulo. Estas peças possuem dois tamanhos e em cada um deles: 2 espessuras (fino e grosso) e 3 cores (vermelho, azul e amarelo)”. Este material tem como objetivo desenvolver várias capacidades, destrezas e competências, nomeadamente, como refere Caldeira (2009, p. 368), o “raciocínio lógico; percepção tátil; percepção visual; reconhecimento de formas; coordenação motora; percepção de espessura; percepção de tamanho; atenção e concentração”.

Não foi a primeira vez que as crianças trabalharam com este material e, como a educadora não introduziu nenhum conceito novo, as crianças responderam aos exercícios, rápida e entusiasticamente. Considero que o facto de a educadora ir introduzindo vários jogos foi benéfico, pois não houve momentos “mortos” nem quebras de ritmo.

30 de setembro de 2011

Esta segunda manhã de estágio iniciou-se com o domínio da Matemática. Antes de começar a sua aula, a educadora pediu a uma criança que contasse quantas pessoas estavam presentes, incluindo as estagiárias. Apresentou um baú às crianças e questionou-as sobre o que teria no seu interior. Quando a educadora abriu o baú, tirou peças de legos e questionou as crianças sobre as cores de algumas dessas mesmas peças. Depois, desenhou no chão, com giz, uma tabela e perguntou-lhes o que é que aquilo lhes fazia lembrar, ao que todos responderam que era o Jogo do Galo. A educadora explicou como é que aquela tabela funcionava e ensinou-lhes o nome da mesma: tabela de dupla entrada. Fez vários exercícios com a mesma, e enquanto estes eram realizados, ia explicando sempre as regras que são necessárias para se trabalhar com aquela tabela. Concluídos os vários exercícios, a educadora fez um retorno à calma apelando ao imaginário das crianças: estavam na praia a fazer *surf*. Antes de arrumar o material, com as peças de lego, realizou um exercício de sequências. Quando terminou voltou a perguntar o nome da tabela que tinham estado a trabalhar.

Ainda antes de irem para o intervalo, a educadora organizou o grupo e levou-os para o coreto, onde leu uma história. Enquanto lia, ia fazendo gestos e andando de um lado para o outro e as crianças seguiam-na e imitavam-na.

Quando regressaram do intervalo sentaram-se em forma de U e estiveram a falar, mais uma vez, do corpo humano, terminando a manhã a desenhar em K-Line a figura humana. Cantaram duas canções novas sobre a temática do corpo humano, dançando ao mesmo tempo que cantavam. Como as músicas eram novas, as crianças, de início, limitaram-se a ouvir a educadora e somente depois é que começaram a acompanhá-la.

Fundamentação teórica

A música tem um papel importante nas aprendizagens das crianças, pois através desta é possível consolidar conteúdos. A educadora utilizou a música com esse mesmo intuito: o de ajudar as crianças a memorizarem as aprendizagens realizadas. Mas, nesta aula, a educadora deu a oportunidade de as crianças se levantarem e, ao mesmo tempo que cantavam, podiam dançar, dando-lhes, assim, liberdade para se movimentarem e acompanharem o ritmo da música.

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, pp. 63-64), “a Música desenvolve-se em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar”. A música deve ser encarada como uma mais-valia na educação, pois, segundo Kalmer (s.d., citado por Jensen, 2002, p. 64), esta “estabelece muitas correlações positivas com a escola”. Também Jensen (2002, p. 62) afirma que a música “tem benefícios académicos e sociais positivos, quantificáveis e duradouros” e acrescenta que aquela é “um suporte para as próprias palavras”. Ainda segundo Jensen, há quem sugira “que se devia exigir uma educação largamente baseada na música e na arte para todos os alunos do país” e acrescenta também que “a música é uma linguagem que pode incrementar as capacidades de crianças que não se distinguem na expressão verbal do pensamento (p. 64). É, então, em grande parte, responsabilidade do educador/professor fazer com que as crianças consigam tirar o melhor partido da música.

3 de outubro de 2011

Como era segunda-feira, a educadora iniciou a manhã com as crianças sentadas em forma de meia-lua, e a conversar sobre o fim de semana. A meio da conversa fez um exercício de relaxamento. Todos tiveram a oportunidade de falar e contar aquilo que

tinham feito, incluindo a educadora. Depois de todas as aventuras partilhadas, a educadora indicou às crianças que se sentassem para trabalharem com palhinhas.

Com aquele material não estruturado, foram trabalhados vários conteúdos, como por exemplo, orientações espaço-temporais, sentido de número, sequências e várias situações problemáticas.

Depois do intervalo, as crianças sentaram-se nos discos, em forma de U, e a educadora leu a história *Será que a Joanelha tem pilinha?*, do autor Thierry Lenain. Após a leitura, colocou várias questões às crianças e conversou com as mesmas sobre sexualidade e os cuidados básicos de higiene a observar.

Fundamentação teórica

Foi especialmente interessante observar a facilidade com que as crianças foram capazes de manipular as palhinhas e os conhecimentos entretanto já adquiridos. Nas diversas situações problemáticas, a educadora tentou sempre que as crianças, primeiro, as resolvessem sem o auxílio das palhinhas, trabalhando assim o cálculo mental, para, posteriormente, pedir-lhes que verificassem se o resultado obtido estava correto.

De acordo com Caldeira (2009, p. 317), “as palhinhas funcionam como suporte à contagem”. A mesma autora diz-nos também que, na posse deste género de materiais, “é possível fazer um trabalho criativo e ao mesmo tempo educativo. Basta exercitar a criatividade e permitir que a criança também o faça”. A educadora responsável por este Grupo é capaz de criar, com um material tão simples, exercícios diversificados e apelativos para as crianças.

4 de outubro de 2011

A manhã teve início com uma aula na qual foi utilizado o material didático 3.º Dom, de Fröbel. A educadora centrou-se, principalmente, em questões sobre a caixa e o seu conteúdo. Explicou porque é que o material tinha aquele nome, que seguia uma ordem. Falou também sobre o material de que era feita a caixa e ensinou-os a abrir a mesma. Relembrou as regras para trabalhar com aquele material, questionou-os sobre qual a figura geométrica que estava representada e qual o nome daquele sólido e, de seguida, procedeu à construção do muro baixo, à medida que ia contando uma história.

Contaram quantos cubos tinham utilizado e arrumaram o material. À medida que iam arrumando a caixa do 3.º Dom, a educadora dava ordem para irem buscar o saco de ginástica e calçarem as sapatilhas.

Antes do almoço, a educadora comunicou que iam aprender a marcar numa cartolina as presenças. Cada criança procurava o seu nome, o dia em que estavam, e marcavam com uma bolinha verde que indicava que estavam presentes. No nome dos que faltavam era colocada uma bola encarnada.

Fundamentação teórica

Nesta manhã, o que mais me agradou foi a forma como a educadora abordou o material didático 3.º Dom de Fröbel. Embora não fosse aquela a primeira vez que as crianças trabalhavam com este material (na verdade, segundo informação que nos foi dada pela educadora, era a quarta vez que o utilizavam), a educadora fez questão de só realizarem uma construção.

A criação deste material deve-se a “Friedrich Fröbel (1826) um dos primeiros Educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância na formação das pessoas” (Caldeira, 2009, p. 237). Este material é composto por oito cubos que são guardados dentro de uma caixa de madeira, também em forma de cubo.

O 3.º Dom de Fröbel tem um grande valor pedagógico, pois, como nos diz Caldeira (2009), este

[...] promove o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário, desenvolve a criatividade, trabalha a lateralidade, a motricidade fina, incute o desenvolvimento corporal, promove a noção de equilíbrio, noção de ordem, vão adquirindo hábitos e fazem iniciação de noções básicas para o desenvolvimento da matemática: quantidade, situações problemáticas, formas geométricas. (p. 255)

Apesar de este material permitir várias construções, já que, segundo Caldeira, existem “onze construções predefinidas nomeadamente as colunas, cama, cruzeiro, o muro alto e o baixo, cadeiras e mesas, cadeirão, cruces, ponte e comboio” (p. 249), a educadora optou por realizar apenas a construção de uma: o muro baixo, para o que se socorreu de uma história que as crianças ouviram atentamente. De acordo com a autora referida:

As construções podem ser exploradas através de uma história ou de uma situação problemática isolada. No entanto, é mais apelativo para a criança estar a ouvir uma história, em que as construções vão surgindo como elementos vivos da mesma e

em que os pedidos de cálculo surjam justificados pela necessidade de resolver a situação posta naquele momento e naquela história (p. 255).

Materiais como o 3.º Dom de Fröbel permitem ao educador/professor trabalhar os conteúdos programados de forma lúdica e diversificada, sendo capazes de facilitar a aprendizagem das crianças.

7 de outubro de 2011

A educadora dividiu a turma em dois grupos: um teve aula de cerâmica (com dois animadores) e o outro ficou com a educadora a trabalhar com o *Cuisenaire*. Enquanto decorriam as aulas, a minha colega V. e eu, a pedido da educadora, estivemos a decorar um *placard*. Quando chegou a altura de os grupos trocarem de atividade, a V. e eu pedimos à educadora se podíamos acompanhar o grupo até à aula de cerâmica, o que foi autorizado. Ali, as crianças puderam brincar livremente com o barro. Um dos animadores pedia para que cada um construísse algo e ia fazendo reforço positivo e estimulando as crianças para que estas manipulassem e explorassem bem o barro. Uma das crianças mostrou-me o objeto construído e contou-me uma história em torno dele.

Regressados do recreio, as crianças, por indicação da educadora, sentaram-se no chão, em meia-lua. Foram então informadas de que neste dia era celebrado o dia Nacional dos Castelos. A educadora questionou-as sobre o que era um castelo, como e onde eram construídos, para que serviam, quem é que lá vivia. Depois desta introdução, pediu a participação das crianças para a realização de uma pequena dramatização, para a qual tinha vários recursos, como roupas e acessórios. Não houve um texto estudado, nem falas preparadas, tudo o que acontecia era momentâneo. A educadora pediu a participação do Grupo, distribuindo papéis por todas as crianças. Para finalizar, foram dramatizados pequenos casamentos, de forma a juntar um menino e uma menina e colocá-los em comboio, para, assim, irem até à casa de banho, pois já eram 11h50min.

Fundamentação teórica

Considero que a manhã foi bastante produtiva, pois, para além das atividades já habituais, as crianças tiveram a aula de cerâmica, que só tem lugar de três em três semanas, na qual puderam dar forma a objetos e libertar a sua criatividade e imaginação através da manipulação do barro.

Na Cerâmica, as crianças aprendem a trabalhar com o barro, o que, ajudará necessariamente a desenvolver o sentido estético, a sensibilidade e a motricidade fina, bem como a libertar emoções. Segundo Rodrigues (2002, p. 290), a criança “aprende fazendo com as mãos. O prazer de mexer no barro ou na areia molhada leva-a a modelar formas figurativas e abstractas, numa relação directa com a percepção táctil das próprias mãos, que sentem a plasticidade do material”. Cordeiro (2010, p. 372) chama a atenção para que esta é uma atividade 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 de materiais moldáveis”.

Nesta manhã, as crianças tiveram liberdade para moldar e explorar livremente o material que tinham. Aquilo que mais me marcou foi uma das crianças ter-me chamado para me mostrar aquilo que tinha construído e ter sido capaz de criar uma história à volta do que tinha feito.

10 de outubro de 2011

A educadora sentou as crianças no chão, em forma de U, e conversaram sobre o fim de semana. Quando todos já tinham relatado o seu fim de semana, iniciou a aula de Conhecimento do Mundo que tinha como tema os cinco sentidos. Explicou para que servem e quais os órgãos recetores. Em jeito de conclusão da aula, foi buscar um pedaço de *K-line* e pediu a uma menina que se deitasse em cima; depois, pediu a outra criança que, com um marcador, fizesse o contorno das pernas da colega. Sucessivamente, convidou outras crianças a desenharem os braços, o tronco, a cabeça. Finalizado o contorno da menina, a educadora explicou que faltava desenhar a face dando a oportunidade a quem respondia acertadamente de a ir desenhar.

A seguir ao intervalo da manhã, a educadora, mais uma vez, deu instruções para que as crianças se sentassem no chão, em forma de U, e disse que ia chamar uma amiga que queria falar com eles. Quando a educadora reapareceu estava mascarada de chinesa e dizia ser uma princesa. Esta pequena dramatização tinha como objetivo iniciar um material didático: o *Tangram*. Contou a lenda do *Tangram*, disse por quantas peças era constituído, passou as peças por todas as crianças, para que, assim, tivessem contacto com o material, e propôs-lhes um desafio: o de quem conseguia ajudá-la a montar o seu espelho. Despediu-se da turma e saiu da sala. Quando regressou, já tinha tirado as

roupas e já se assumia como a educadora do Grupo. Questionou as crianças sobre quem lá tinha estado, e o que tinham estado a fazer, bem como, qual tinha sido o pedido da princesa chinesa. Dirigiu então as crianças para as mesas e distribuiu um *Tangram* por cada uma. Mostrou o *Tangram* que tinha na sua posse, e esteve a identificar as peças. Confirmou com as crianças que as peças dela eram iguais às que elas tinham. Enunciou também as regras do material, deixando que as crianças o manipulassem livremente. Quando faltavam alguns minutos para o meio-dia, pediu que arrumassem o material e fizessem comboio para irem a casa de banho.

Fundamentação teórica

Foi a primeira vez que tive oportunidade de assistir a uma aula no Domínio da Matemática com a utilização do *Tangram*. Para introduzir este material a educadora contou aos seus alunos uma lenda chinesa.

O *Tangram*, de acordo com Alsina (2004, p. 82), “é um recurso lúdico-manipulativo muito útil”. Tal como afirmam Damas *et al.* (2010, p. 137) “é constituído por sete peças (figuras geométricas): um quadrado, um paralelogramo, dois triângulos pequenos geometricamente iguais, um triângulo médio e dois triângulos grandes geometricamente iguais”. Ainda segundo estes últimos autores, “existem inúmeras lendas sobre a origem deste MME. Porém todas elas parecem reconhecer que este *puzzle* surgiu na China entre 1796 e 1801”. De acordo com Caldeira (2009, p. 399), o *Tangram* ajuda no desenvolvimento de determinadas destrezas e capacidades, tais como, “desenvolver a concentração; estimular a curiosidade contribuindo para a perseverança; capacidade em transformar; percepção espacial; desenvolver o sentido da comparação; noção de área; relacionar área/perímetro; desenvolver a escrita e desenvolver a linguagem e criatividade”.

A educadora utilizou este material de forma a torná-lo num desafio para as crianças. Assim, estas tinham de ajudar a “chinesa” a montar o espelho, estando este objetivo em linha com a afirmação de Caldeira (2009, p. 391), quando diz que o *Tangram* “possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio”. Segundo Lopes *et al.* (1999, p. 88), os desafios são proporcionados “a partir da dissecação de uma figura geométrica segundo determinadas condições, permitindo depois a obtenção de novas figuras através de recombinações das peças obtidas”.

Caldeira (2009, p. 398) acrescenta ainda que:

[...] o Tangram tem um lugar na matemática. Ajuda a desenvolver as inteligências lógico-matemática, espacial e intrapessoal. Os professores estão conscientes do valor deste material, e usam-no na construção da “pré-geometria”. O seu valor educativo, entre outros aspectos, reside no exercício da concentração e no estímulo à investigação e à criação. Permite actividades que envolvem a manipulação de figuras geométricas, fazendo inúmeras composições, transformações e rotações das peças, permitindo “ver partes” num “todo” complexo.

A mesma autora diz-nos que este material permite a realização de várias atividades, nomeadamente:

[...] identificar, comparar, descrever, classificar, desenhar; comparar e ordenar áreas/medir e adicionar área; comparar, ordenar e adicionar amplitudes de ângulos; estudar figuras semelhantes; compor e decompor diferentes tipos de polígonos; estudar polígonos equivalentes; comparar e ordenar perímetros e analisar diferentes formas geométricas. (p. 3 98)

No que diz respeito a realização de atividades, este material pode permitir: “compor diferentes tipos de polígono; estudar polígonos equivalentes e isoperimétricos; comparar e medir áreas; comprar, ordenar e adicionar comprimentos; comparar, ordenar e adicionar amplitudes de ângulos; estudar figuras semelhantes” (Lopes *et al.*, 1999, p. 89).

Nesta aula, as crianças entraram em contacto com este material pela primeira vez, por isso, a educadora não criou uma aula onde se desenvolvesse nenhuma capacidade/destreza específica. É de referir que as crianças “receberam” muito bem este material, tendo mostrado curiosidade em torno da lenda que a educadora lhes contou, bem como na manipulação do material com a tentativa de reconstruir o espelho para ajudar a princesa.

11 de outubro de 2011

Neste dia, os dois Grupos de crianças de 4 anos tinham uma visita de estudo programada: iam até aos correios dos Olivais. Antes de saírem do salão, a educadora recordou as regras que tinham de cumprir para que tudo corresse bem, pois iriam a pé até aos correios. A educadora informou-nos que, dias antes, as crianças haviam “escrito” (entenda-se, desenhado) uma carta aos pais e neste dia iriam enviá-la.

Quando chegaram aos correios, as crianças sentaram-se à porta dos correios tendo-lhes sido distribuídas as bolachas. Em grupos de dois/três, eram chamadas para dentro do edifício dos correios onde estava a educadora que as ajudava, indicando-lhes onde tinham de colar o selo para enviarem a carta que tinham escrito. Cá fora, eu encaminhava as crianças até ao marco de correio para, ali, colocarem a carta. Ao mesmo tempo, a pedido da educadora, ia fotografando o momento.

Regressámos ao Jardim-Escola, onde chegámos por volta do meio-dia. Enquanto as crianças almoçavam, a V. e eu estivemos a conversar com a educadora sobre as aulas que iríamos lecionar.

Fundamentação teórica

Esta foi a primeira visita de estudo em que participei no âmbito do estágio. O grupo que acompanhei teve um comportamento exemplar e não revelou qualquer situação de indisciplina.

Almeida (1998, p. 51) sistematiza que uma visita de estudo é “qualquer deslocação efectuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objetivos educativos mais amplos ao do mero convívio entre professores e alunos”. Segundo Varela (2009), antes da visita de estudo é necessário verificar as expectativas das crianças, de forma a não existir um grande fosso entre as suas expectativas e a realidade que vão encontrar. Desta forma, quanto mais familiarizados estiverem com as tarefas a realizar e com o local, mais produtiva será a visita de estudo. De acordo com o *Guia de Actividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário s.d., p. 33), o educador “não pode pensar que as actividades só se devem realizar no jardim de infância mas abrir-se à comunidade através da realização de visitas e passeios” e que as “visitas e passeios ao meio natural e social envolvente para ampliar a experiência e o vocabulário da criança e enriquecer a compreensão de conceitos” (p. 40).

Para além de ter sido um passeio a pé agradável até à estação dos correios, foi muito bom ver a satisfação das crianças a realizarem a atividade que lhes tinha sido proposta. Jensen (2002, p. 83) refere que “as visitas de estudo são a maior mudança de localização possível e são bem valiosas quando bem organizadas”. Entendo que esta visita se ajustou à faixa etária e às características do grupo em apreço.

14 de outubro de 2011

A educadora deu instruções às crianças para que se sentassem no chão, em forma de meia-lua, e apresentou-lhes o material não estruturado que tinha trazido: peças de roupa, de várias cores, feitas em feltro. Questionou as crianças sobre o nome de cada peça e criou uma situação fantasiosa sobre o porquê de estar a levar as mesmas: não tinha tido tempo de pôr a roupa a secar, tendo decidido levá-la para o jardim-escola para as crianças a ajudarem a estender. De seguida, pediu às crianças para levantarem o bibe e verem o que tinham trazido vestido, interrogando-os sobre qual a peça de roupa que tinham vestido mas que não se conseguia ver (as cuecas). Explicou que a estas peças chamamos roupa interior, porque não está à vista. Depois, chamou uma criança e pediu para que, das peças de roupa que estavam espalhadas no chão, retirasse duas camisas e que as estendesse e fez o mesmo com outros dois meninos mas com peças de roupa diferentes. A educadora utilizou este material para dar a noção de par, fazer contagens, sequências, situações problemáticas, cálculo mental e cores.

Antes de prosseguir com a aula, a educadora fez uns exercícios de relaxamento. As crianças tinham de vestir peças de roupa imaginárias, saltar, correr, etc. Para terminar a sua aula, distribuiu uma peça de roupa por cada criança e fez um pequeno jogo: quando dizia o nome de uma cor, por exemplo, amarelo, as crianças que tinham peças de roupa amarelas tinham de se levantar, quem tinha peças de roupa encarnadas batia com os pés, quem tinha cor-de-rosa fazia uma careta, as que tinham peças brancas batiam palmas. Depois, em vez de fazer este exercício por cores, alterou para o tipo de peça (camisa, calções, etc.). No fim, cada um foi estender a sua peça de roupa.

Quando regressaram do recreio, a educadora voltou a sentar as crianças em meia-lua, no chão, cada um num disco, e esteve a relembrar o sentido do tato e da audição. Para esta atividade, levou nove instrumentos: uma guizeira, um par de maracas, uma pandeireta, dois ovinhos, um par de pauzinhos, ferrinhos, castanholas, um adufe e um bongo. Pediu às crianças que contassem os instrumentos e apresentou cada um, mostrando o som que produziam. Fez um jogo com as crianças: uma das crianças ficava de olhos fechados, enquanto outra tocava um instrumento à sua escolha. O objetivo era o de que a criança que tinha os olhos tapados, utilizando o sentido da audição, descobrisse qual o instrumento que o colega tinha tocado. Este exercício repetiu-se cinco vezes. Em jeito de conclusão, a educadora criou uma espécie de mini banda,

pedindo a ajuda das estagiárias, e cantou uma canção com as crianças ao som dos instrumentos musicais.

Fundamentação teórica

A educadora conseguiu tornar a aula do Domínio da Matemática num momento não só motivante, mas também de aprendizagem efetiva para as crianças, pois utilizou materiais que, sendo de uso quotidiano, adquiriram, no caso vertente, um valor diferente daquele a que as crianças estão habituadas.

Martins *et al.* (2009, p. 12) afirmam que a criança efetua as aprendizagens que sucedem através “da acção, da manipulação que faz dos objetos que tem à sua disposição”. Hohmann e Weikart (2009, p. 637) dizem que “um ambiente baseado na aprendizagem activa é necessariamente equipado com materiais acessíveis, atraentes, que despertem nas crianças vontade de os usar e manipular”.

Ao utilizar as peças de roupa como apoio para trabalhar conhecimentos matemáticos, a educadora seguiu o pensamento de Nacarato (2005, p. 175), que nos diz que “a educação deveria começar pela percepção de objectos concretos, com a realização de acções concretas e experimentações”. A educadora deu oportunidade a todas as crianças de trabalharem com este material, chamando todas para participar na aula, fosse para completar uma sequência ou, somente, para pendurar no estendal determinada peça.

17 de outubro de 2011

Hoje, dei a minha aula programada. Comecei pelo domínio da Matemática, que tinha como tema o sentido do número e várias situações problemáticas. Tinha colocado previamente, em cada mesa, várias figuras de cinco frutos: maçãs, peras, bananas, laranjas e morangos. Antes de começar a trabalhar com o material, revi com as crianças as regras da sala de aula, e só depois pedi que identificassem quais os frutos representados, quantos frutos diferentes existiam. Propus várias situações problemáticas, apelando à soma e à subtração, sendo que para estas situações problemáticas os protagonistas eram alguns meninos. Quando já tinha passado mais ou menos metade do tempo destinado à Matemática, tive de parar a aula e fazer um

“retorno à calma”, pois as crianças já estavam a ficar um pouco agitadas e a perder a concentração. Quando todos já estavam mais calmos, retornei então aos exercícios. Terminei a aula de Matemática e pedi para que fizessem um comboio à minha frente, para nos dirigirmos até ao centro do salão. Aí, fizeram uma roda e jogaram ao jogo do “Pescador”.

Depois do jogo, voltei a fazer um comboio com as crianças e sentei-as no chão, em forma de U, para proceder à leitura do livro *O Monstro das Festinhas*, de Carla Antunes. Antes de iniciar a leitura da história apelei ao imaginário das crianças para que nos dirigíssemos ao Castelo das Histórias. Para tal, tiveram de correr, saltar, nadar, andar. Dei-lhes a oportunidade de escolherem a posição em que se sentissem mais confortáveis (sentados ou deitados). Explorei a capa do livro com o objetivo de que, através desta exploração, as crianças tentassem perceber qual iria ser o tema da nossa história. Para a leitura deste livro, tinha preparada uma animação das imagens, que projetei numa tela para que todos conseguissem ver. Ao longo da história, fui pedindo a participação das crianças, perguntando o que achavam que iria acontecer a seguir, pedindo-lhes que repetissem algumas partes da história, que contassem certos objetos, etc. Finalizada a leitura da história, saí do imaginário Castelo das Histórias com as crianças, pois tínhamos de regressar ao jardim-escola e, mais uma vez, tiveram de correr, saltar, nadar, andar...

A última hora da manhã estava destinada ao Conhecimento do Mundo, que tinha como tema o sentido do olfato e do paladar. Para iniciar este tema fiz com as crianças uma pequena revisão dos cinco sentidos com a construção de uma cara, na qual as crianças tinham de colocar corretamente os órgãos recetores de cada sentido. De forma a explorar o sentido do olfato, e depois de explicado qual o seu “trabalho” e qual o seu órgão recetor, levei alguns frascos com vários produtos. As crianças tinham de identificar se era um cheiro agradável ou desagradável, sendo que tive de explicar que algumas pessoas acham que um cheiro é agradável e que, no entanto, outras podem dizer que o mesmo cheiro é desagradável. Para trabalhar o sentido do paladar levei vários alimentos: chocolate, açúcar, laranja, pera, mel e sal. Apresentei às crianças todos os alimentos e, de seguida, pedi a um menino que vendasse os olhos enquanto outro lhe iria dar a provar um destes alimentos. O objetivo era o de que, de olhos vendados, o colega, através do paladar conseguisse descobrir qual o alimento que tinha provado.

Não consegui que todas as crianças participassem nesta atividade, pois já estávamos perto da hora do almoço.

Depois do almoço, a educadora, as minhas colegas V., M. e A. e eu juntamo-nos para fazermos uma reunião sobre as aulas daquela manhã. Todas as estagiárias deram a sua opinião, apontando aspetos positivos e aspetos a melhorar e, por último, a educadora fez a sua crítica.

Fundamentação teórica

No domínio da Matemática utilizei material não estruturado, com cores apelativas e com imagens de frutos reais. As crianças manipularam o material, respondendo às questões colocadas com o apoio do mesmo. As situações problemáticas exigiam que se efetuasse quer somas, quer subtrações, usando para tal as várias imagens.

Na resolução de situações problemáticas, segundo Pólya (1975, citado por Ponte e Serrazina, 2000, p. 53), é necessário “compreender o problema; conceber um plano de resolução; executar o plano; reflectir sobre o trabalho realizado”. Segundo este princípio cumpri o objetivo, pois nem sempre fiquei satisfeita com a resposta correta, pedindo então as crianças para que explicassem o raciocínio que tinham tido para obterem determinado resultado. Na minha opinião, é bastante importante que as crianças se sintam motivadas de forma a ficarem focadas em determinado tema.

Nas várias situações problemáticas que coloquei às crianças tentei introduzir vocabulário novo. Jensen (2002) refere que “quanto maior for o vocabulário que a criança recebe da parte dos professores, maior será o seu vocabulário pela vida fora” (p. 57). O mesmo autor acrescenta que a melhor forma de desafiar o pensamento das crianças é “através da resolução de problemas” (p. 60) desde que estes sejam complexos e convidativos.

18 de outubro de 2011

Nesta manhã a minha colega V. deu a sua aula programada. No domínio da Matemática, cujo tema eram as figuras geométricas, como material de apoio fez uma

apresentação em *PowerPoint* e tinha várias figuras geométricas espalhadas pelo salão. Optou por lecionar esta aula com as crianças sentadas no chão, em forma de U.

De seguida, levou as crianças para o meio do salão e fez o jogo do lencinho. Como o tempo escasseava, este jogo foi repetido apenas duas vezes. Posteriormente, as crianças foram para a aula de Educação Física. Quando voltaram, a V. iniciou a aula de Conhecimento do Mundo, cujo tema era o sentido da visão. Como material de apoio tinha também preparado uma apresentação em *PowerPoint* com a explicação do sentido da visão. Realizou ainda um jogo. Com vários objetos no chão, as crianças tinham de apelar à memória. Olhavam para a disposição dos objetos, fechavam os olhos, outro aluno retirava um objeto e as crianças que tinham tapado os olhos tinham de descobrir o objeto em falta.

Mais uma vez, após o almoço, nós, estagiárias, e a educadora do Grupo fizemos uma reflexão sobre as aulas daquela manhã.

Fundamentação teórica

Na minha opinião, a manhã de aulas lecionada pela minha colega V. foi satisfatória, tendo vários aspetos positivos, nomeadamente a sua postura e à vontade com as crianças. No entanto, e como sempre, há aspetos a melhorar. Aquilo que registei como menos positivo foi o facto de as crianças terem assumido uma postura de meros espetadores, em especial na aula de Matemática, pois esta foi bastante expositiva, não apelando à participação ativa das crianças. De acordo com Sanches (2001, p. 45) “os alunos não podem continuar a ser recetores passivos, eles têm de interagir”.

Com este tipo de aula as crianças acabam por perder o interesse, facto que pode originar alguma indisciplina na sala de aula.

21 de outubro de 2011

Esta manhã teve início com a área de iniciação à Matemática, sendo o material escolhido o 3.º Dom de Fröbel. A educadora começou a explorar a caixa, fazendo perguntas dirigidas, como, por exemplo, “Qual o número que está desenhado na caixa”, “Qual o nome do material”, “É transparente e porquê?”.

Entretanto, a aula foi interrompida por uma Professora Supervisora da Prática de Ensino Supervisionado, avisando que a V. iria ter de prosseguir com a aula, tendo cinco minutos para se preparar, pois iria ler ao Grupo a história *Ratinho Torto*, de Ana Beatriz Afonso. Isto é, a manhã tinha sido destinada para “aulas surpresa” assistidas pelas professoras orientadoras de estágio. A colega preparou a leitura no tempo dado e conduziu a leitura, incentivando a participação das crianças. No final, sugeriu que cantassem uma canção.

Depois de terminadas as aulas, todas as estagiárias e professoras avaliadoras se reuniram para comentar as aulas lecionadas.

Fundamentação teórica

Esta foi a primeira “aula surpresa” do ano e a primeira deste género, a que assisti enquanto mestranda. Quando vimos a Professora Supervisora da Prática de Ensino Supervisionado a dirigir-se até à nossa sala, ficámos bastante apreensivas, pois não sabíamos quem iria ter de lecionar uma aula sem preparação prévia. No entanto, conseguimos entender o quão benéficas podem ser estas situações.

Alarcão (1996, p. 93) afirma que “o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor”. Rodrigues e Esteves (1993, p. 42) referem que “a formação do professor é uma formação dupla, incluindo duas componentes: a preparação científica numa dada área do saber, tradicionalmente referida como formação académica, e a preparação profissional, durante muito tempo restringida à preparação pedagógica e didática”. De igual modo, Alarcão e Tavares (2003) afirmam que

Entrar na sala de aula para observar o processo ensino-aprendizagem globalmente ou neste ou naquele aspecto mais duvidoso ou problemático em ordem a recolher dados para uma reflexão conjunta de colegas, a fim de diagnosticar e resolver da melhor forma os problemas e dificuldades que vão surgindo é uma das pedras basilares para a formação contínua. (p. 125)

Estes mesmos autores afirmam ainda que, através desta prática, os educadores/professores são capazes de melhorar “e continuar a progredir na sua profissão” (p. 125).

O facto de, a seguir à leção das aulas, estagiárias, professoras cooperantes e Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionado se juntarem numa

reunião, onde se conversa e reflete sobre as aulas é bastante positivo e ajuda-nos a entender aquilo que se pretende, bem como os aspetos positivos e aqueles que devemos melhorar. Para Jacinto (2003, p. 70), o orientador deve chamar a atenção do estagiário para que este seja estimulado a “agir, observar e reflectir sobre situações e dilemas” referentes a todos os processos pedagógicos, de modo a poder crescer e melhorar profissionalmente.

24 de outubro de 2011

A minha colega M. apresentou a sua aula programada. Começou por solicitar às crianças que se sentassem no chão, em forma de meia-lua. Deu a oportunidade às crianças para escolherem a posição em que se sentiam mais confortáveis, sentados ou deitados. Antes de iniciar a leitura do livro, apelou a imaginação das crianças para se dirigirem ao Castelo das Histórias. Leu às crianças *O menino que detestava escovas de dentes*, de Zehra Hicks. Durante a leitura, rápida, a M. pediu algumas vezes a participação das crianças.

A área de Conhecimento do mundo tinha como tema a higiene. A M. levou uma cesta com vários objectos (*shampoo*, gel de banho, escova de dentes, corta unhas, toalha e pasta de dentes). Apresentou-os e explicou a função de cada um. Pediu às crianças que lhe dissessem quais os seus hábitos de higiene. Quando terminou, dirigiu as crianças até ao centro do salão e realizou o jogo do “Pescador”. Depois de repetir o jogo algumas vezes, levou as crianças até ao recreio.

Quando regressaram do intervalo, a M. sentou as crianças nos respetivos lugares e deu início à sua aula de Iniciação à Matemática. Cada criança tinha várias imagens de escovas de dentes e vários algarismos móveis. No decurso da aula o barulho foi aumentando e a M. não estava a conseguir controlar o Grupo, acabando por desistir da sua aula, tendo a educadora terminado aquela manhã.

A educadora terminou as situações problemáticas que a M. tinha iniciado e levou as crianças para o salão onde cantaram uma canção. De seguida, apresentou-lhes um jogo de dominó especial. Algumas das peças deste dominó eram ásperas, outras macias. Com este material a educadora fez a revisão do sentido do tato.

Mais uma vez, antes de terminar o dia de estágio, a educadora e estagiárias reuniram-se para refletir sobre as aulas lecionadas nesta manhã.

Fundamentação teórica

A aula lecionada pela M. teve vários aspetos positivos. Um deles foi o facto de ela pedir sempre a participação das crianças, deixando-as tocar e manipular todo o material que tinha levado consigo. Hohmann e Weikart (2009) afirmam que “através da aprendizagem pela acção – experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (p. 5). Ao permitir que as crianças lhe dissessem quais os seus hábitos de higiene e ao comparar os vários hábitos, a M. permitiu que as crianças construíssem novas ideias e conceitos. De acordo com os autores atrás referidos, “a criança pequena aprende conceitos, forma ideias e cria os seus próprios símbolos ou abstracções através de actividade auto iniciada – move-se, ouve, procura, sente, manipula” (p. 22).

No entanto, considero que a M. não devia ter desistido da aula. Penso que acabou por “bloquear” e entrar em pânico quando as crianças começaram a ter um comportamento menos correto, não tendo conseguido dar a volta à situação, conforme seria desejável.

25 de outubro de 2011

Nesta manhã dei a minha aula programada. Iniciei com o Domínio da Matemática, cujo tema era a ordem crescente e decrescente. Para isso, utilizei como materiais de apoio três garrafas de tamanhos diferentes e explorei as diferenças de tamanho com as crianças e, posteriormente, as forma de ordenação: crescente ou decrescente. Nas mesas, cada aluno tinha conchas iguais, mas de tamanhos distintos, e peixes também iguais, com tamanhos distintos. Fiz vários exercícios com os alunos e introduzi uma situação problemática. Em jeito de conclusão, e antes da aula de Educação pelo Movimento, pedi a três crianças de tamanhos diferentes que se levantassem e, de seguida, pedi a outra criança para que ordenasse os colegas por ordem crescente.

Quando regressaram da aula de Educação pelo Movimento, continuei a manhã com a área de Conhecimento do Mundo, onde explorei os pulmões. Para isso preparei uma atividade experimental que realizei com as crianças, onde era visível o processo de inspiração e expiração. Para terminar a aula, os alunos visualizaram um vídeo sobre esta temática.

Inferências

Considero que a minha prestação nesta aula foi positiva. Apelei à participação das crianças, não os encarando como meros espetadores.

Na aula referente ao Domínio da Matemática, penso que os alunos não deviam ter tido tantos materiais na mesa, pois, no início, ficaram um pouco baralhados e não conseguiam gerir o espaço. Relativamente à aula de Conhecimento do Mundo, que se encontra fundamentada teoricamente na Parte II, onde se encontram as planificações, foi a área que as crianças mostraram mais motivação, pois todas puderam participar e verificar os resultados da atividade.

28 de outubro de 2011

Nesta manhã estava programado que os dois Grupos de crianças de 4 anos iriam assistir a uma peça de teatro no Oceanário. Mas, antes disso, a educadora informou-nos que eu e a M. iríamos fazer “aulas surpresa”.

Coube-me trabalhar com o material palhinhas, com o qual tinha de fazer várias situações problemáticas. Quando todos os meninos se encontravam sentados, pedi a um elemento de cada mesa para me dizerem qual cor das palhinhas, que, desde o início do ano escolar, tinham atribuídas à sua mesa. De seguida, pedi que as fossem buscar ao armário. Questionei de que material era feito as palhinhas e em que ecoponto as deveríamos colocar, quando as quiséssemos reciclar. Criei várias situações problemáticas, tendo introduzido a soma e a subtração e realizado cálculos no concreto e no abstrato e, ainda, iniciado o cálculo com a quantidade “sete”. Terminei a aula com um retorno à calma, pois a turma já se encontrava um pouco agitada.

De seguida, a M. deu continuidade à manhã de aulas com a leitura da história *Desculpa... Por acaso és uma bruxa?*, de Emily Horn. Mais uma vez, a M. apelou ao

imaginário das crianças, levando-as a viajar até ao Castelo das Histórias. Quando terminou a leitura da história, fez algumas perguntas, nomeadamente: “Como se chamava o gato que entrava na história?”, “Quantas bruxas havia?” ou “De que cor eram os olhos do gato?”.

Quando a M. terminou, a educadora pediu às crianças que formassem um comboio, pois estava na hora de irmos ao teatro. Mas antes de sair da escola, relembrou-lhes todas as regras de como se comportar. O tema da peça a que fomos assistir era a preservação do ambiente, em especial dos oceanos.

Fundamentação teórica

Nesta aula, e apesar de ser uma situação surpresa, constatei o facto de algumas de as crianças não serem capazes de distinguir a diferença entre número e algarismo.

Ruas e Grosso (2002) afirmam que “número é a relação entre uma quantidade e uma outra tomada como medida” (p. 10) e que o termo algarismo representa “os caracteres com que se representam os números” (p. 13). Os mesmos autores afirmam também que “é importante salientar que os algarismos não são números, embora existam números que se representam com apenas um algarismo” (p. 15), dando ênfase ao facto de que “os algarismos são os símbolos com os quais se representam os números, enquanto que os números são as quantidades representadas pelo algarismo ou conjunto de algarismos” (p. 15). Assim, é importante que as crianças entendam que um número é constituído por vários algarismos e que quando estamos perante um número este tem de representar uma quantidade.

Apesar de serem crianças “pequenas” e de nem sequer frequentarem o ensino obrigatório, penso que é de extrema importância tentar introduzir estes conceitos desde cedo e, mesmo que tais conceitos não fiquem interiorizados em definitivo, é importante que o educador/professor faça esta distinção sempre que julgue pertinente.

31 de outubro de 2011

Neste dia, o Jardim-Escola encontrava-se em sistema de *roulement*, sendo que a educadora responsável pelos dois Grupos de crianças de 4 anos era a educadora do Grupo B.

A minha colega V. tinha uma atividade preparada para este dia. Dirigiu-se com todas as crianças para o salão (que tinha decorado previamente) e sentou-os no chão, em meia-lua. Leu-lhes uma história, da sua autoria, sobre a festa que se comemorava naquele dia – o *Halloween*. Quando terminou a leitura, apresentou às crianças uma pequena abóbora e todos participaram no desenho, na mesma, de uma cara assustadora. Quando terminou esta atividade, as crianças dirigiram-se ao recreio.

Fundamentação teórica

Apesar de o *Halloween* não ser uma festividade tradicionalmente portuguesa, considero que foi importante não deixar passar este dia em branco, pois cada vez mais ele tem conseguido ocupar um lugar de relevância na nossa sociedade. Agüera (2008, p. 73) diz-nos que “as festas e celebrações constituem actos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a auto-estima, a colaboração e a integração das crianças”.

Para assinalar este dia, a V. preocupou-se em decorar a sala de acordo com o tema e a contextualizar o Grupo em relação a esta festividade.

4 de novembro de 2011

Esta foi a última manhã em que estava destinado passarmos com Grupo A. A minha colega M. apresentou a sua aula programada. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, usou como material de apoio o livro *A lagartinha comilona*, de Eric Carl. Utilizou imagens do livro para apelar aos conhecimentos matemáticos das crianças, nomeadamente pediu para que estes contassem os elementos que viam. Apelou também aos conhecimentos da área de Conhecimento do Mundo, pedindo para que as crianças referissem os dias da semana e o que é que a lagarta comia em cada um deles, bem como qual a quantidade de alimentos que ingeria em cada dia.

Na área de Conhecimento do Mundo, a M. tinha como tema os primeiros socorros. Para isso, disse às crianças que tinha caído no fim de semana e mostrou-lhes o curativo feito, propositadamente, num dos braços. A partir daí, apelou às vivências de cada aluno e mostrou os vários instrumentos com os quais se devem tratar as feridas.

Depois do recreio, as crianças dirigiram-se para o salão, onde a M., trabalhou o domínio da Matemática. Como tinha por tema as orientações espaço-temporais, realizou dois jogos com as crianças. Tinha desenhado no chão uma tabela e, num dos jogos, as crianças tinham de completar a mesma com as orientações que a M. lhe dava. No segundo jogo, a M. desenhou no chão um circuito e pediu a participação de dois alunos: um ficou de olhos vendados e o outro tinha de indicar o caminho ao colega sem que este saísse do circuito desenhado no chão. Várias crianças tiveram a oportunidade de participar nesta atividade.

No final da manhã, houve a habitual reunião de comentário às aulas, com a educadora e as estagiárias.

Fundamentação teórica

Foi perceptível a preocupação da minha colega M. em utilizar um vocabulário adequado à idade em questão em qualquer dos domínios e área abordados. Cada vez que introduzia um vocábulo desconhecido para as crianças, explicava-o e pedia-lhes para que repetissem a palavra.

A comunicação é algo essencial nesta faixa etária. De acordo com Cordeiro (2010), “a fala é parte da linguagem e a linguagem parte da comunicação” (p. 315); a criança até aos 5 anos de idade aprende, em média, 9 palavras por dia. Deste modo, é fundamental desenvolver a linguagem das crianças, sendo que devemos ter em conta que, na evolução da linguagem, cada um tem o seu próprio ritmo, pois, como refere Oom (2010, p. 106), “nem todas as crianças são iguais”.

É importante que o educador/professor seja capaz de conversar com os seus alunos, introduzindo novas palavras e pedindo a sua participação ativa. As crianças veem-se, assim, numa situação onde necessitam de falar, sendo perceptível ao educador/professor se este é capaz de formar frases corretamente. Segundo Oom (2010, p. 107), uma criança com 4-5 anos encontra-se num nível de desenvolvimento em que “já articula bem as consoantes e as vogais” e já “constrói frases bem estruturadas”. De acordo com Viana e Teixeira (2002, p. 24), “a criança adquire a fala porque aqueles que vivem à sua volta a utilizam”, podendo, com isto, deduzir que as crianças aprendem a falar por imitação. Daí é de louvar a preocupação visível que a M. demonstrou ter em relação ao seu vocabulário.

7 de novembro de 2011

Neste dia, era suposto dar-se a mudança de período de estágio, ou seja, deixarmos o Grupo A, de crianças de 4 anos, para continuarmos o nosso estágio junto de um outro Grupo (de crianças com 5 anos de idade). No entanto, nesta manhã as Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionado voltaram a surpreender-nos com pedidos de “aulas surpresa”. Desta vez, a escolhida tinha sido a M. Como tínhamos mudado de sala de estágio e não conhecíamos o novo Grupo, a M. deu aula ao Grupo de 4 anos.

Foi pedido a leitura da história *Mas que barulheira!*, de Ana Beatriz Afonso. A M. fez a leitura da história com várias inflexões de voz e pediu a participação das crianças ao longo da história.

No fim da manhã, uma vez mais, professoras e estagiárias reuniram-se com o objetivo de realizar um debate sobre a forma como as aulas tinham decorrido.

Fundamentação teórica

Neste findar de estágio, junto de crianças de 4 anos, apraz-me registar os aspetos mais relevantes, que guardo, como referência, para a minha atividade futura: a capacidade de criatividade e imaginação da educadora, pois, de acordo com Hegel (citado por Rodari, 2002, p. 193), a imaginação e a fantasia são elementos essenciais da inteligência: “mas a inteligência como imaginação é simplesmente reprodutiva; em contrapartida, como fantasia é criadora” Vigotsky (citado pelo mesmo autor, p.195) define imaginação como sendo o “modo de operar da mente humana” sendo que a criatividade é reconhecida em qualquer Homem.

Esta educadora demonstrou ser capaz de transformar coisas comuns em algo completamente fascinante. O seu à vontade perante qualquer situação é sem dúvida uma mais-valia na sua prática letiva. Incentiva as crianças, bem como todos os adultos que estejam a observá-la, transformando assim todas as atividades em momentos deveras agradáveis. E tal como refere Rodari (2002, p. 195) a imaginação “é necessária na vida quotidiana”.

Neste período de estágio aprendi imenso, mas o que merece um destaque especial foi o constatar que as crianças não tiveram um papel de meras espetadoras nas

aulas. Muito pelo contrário, foram incentivadas a participar e nós como educadores/professores temos o dever de as envolver, de um modo estimulante, para que sejam capazes de aprender e gostar do que estão a fazer.

2. Grupo A de 5 anos

Este novo período de estágio ocorreu entre 7 de novembro de 2011 e 16 de dezembro de 2011, junto de um Grupo (A) de crianças de 5 anos de idade, que frequentam esta escola privada dos Olivais.

2.1. Caracterização do Grupo

O Grupo é constituído por trinta alunos, sendo que dezasseis são raparigas e catorze são rapazes. A nível escolar, segundo informação dada pela educadora titular, o Grupo é bastante heterogéneo, em termos de capacidade de aprendizagem. É notório que este grupo de crianças ainda não é capaz de se respeitar mutuamente, tendo em conta que, algumas vezes, não cumprem as regras de sala de aula e, frequentemente, não percebem, por exemplo, que quando um colega está a intervir, todos têm de o ouvir e não o interromper. No entanto, o Grupo não revela casos de grande preocupação, quer a nível de aprendizagem quer a nível de comportamento.

2.2. Espaço, rotinas e horário

Este Grupo tem aulas numa sala ampla, cujas janelas estão viradas para o recreio. Existem duas portas: uma dá acesso ao salão e outra ao recreio. A sala encontra-se ao nível do piso térreo.

Como se pode observa na página seguinte, na Figura 2, a sala tem mesas agrupadas duas a duas, fazendo três filas, com dois corredores pelo meio. Esta disposição permite que todas as crianças estejam voltadas para o quadro, o que é vantajoso, e também permite à educadora circular sem qualquer problema. Nas paredes estão expostos vários trabalhos realizados pelas crianças em sala de aula, assim como um alfabeto em caligrafia bicuda e o mapa dos comportamentos. No que diz respeito à decoração, a educadora fez quatro “balões de ar” que estão pendurados numa viga da

sala, fazendo alusão aos aniversários de cada aluno. O “cantinho” da *Cartilha Maternal* está decorado com um *mobile*, que pretende criar alguma magia, juntamente com o ponteiro que parece uma varinha de condão. Estes objetos fazem parte da rotina diária das crianças.



Figura 2 – Sala de aula do Grupo de 5 anos

As rotinas deste Grupo são idênticas às do Grupo anterior, excetuando o acolhimento. Este Grupo inicia as atividades letivas na sala de aula às 9:00h.

A higiene, o recreio, o almoço/lanche e as áreas de conteúdo são transversais aos grupos da Educação Pré-Escolar.

No quadro seguinte (Quadro 4), é apresentado o horário do Grupo A dos 5 anos:

Quadro 4 – Horário do Grupo A (de crianças de 5 anos)

Dias Horas	segunda- feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h 10h15m	Iniciação à Leitura e à Escrita	Iniciação à Matemática Materiais Escrita	Iniciação à Leitura e à Escrita Educação pelo Movimento (10h – 10h30m)	Iniciação à Matemática Materiais Escrita	Iniciação à Leitura e à Escrita
10h15m 10h45m	Recreio + W.C.				
10h45m 11h50m	Iniciação à Matemática Materiais Escrita	Iniciação à Leitura e à Escrita	Iniciação à Matemática Materiais Escrita	Iniciação à Leitura e à Escrita	Iniciação à Matemática Materiais Escrita
12h 13h	Almoço				
13h 14h	Recreio orientado e livre				
14h 15h	Inglês	Escrita e letras	Jogos matemáticos Conheciment o do Mundo	Conhecimento do Mundo – dinamização do tema	Experiências Histórias Jogos
15h 16h30m	Escrita e letras	Ditados Gráficos Desenho Série Dobragens Entrelaçament os	Dinamização do tema Cidadania Área de Projeto	Computadores (15h20m – 16h10m)	Educação pelo Movimento (15h30m – 16h)
16h30m	Lanche e saída				

2.3. Relatos diários

8 de novembro de 2011

Este foi o primeiro dia em que estivemos presentes na sala do Grupo A. A educadora iniciou a manhã com uma aula na área de Matemática. Utilizou como material de apoio os Calculadores Multibásicos. Cada criança tinha na sua posse uma caixa. Antes de iniciar propriamente a aula, avisou as crianças que esta seria uma aula de avaliação, ou seja, iria estar ainda mais atenta aos conhecimentos de cada aluno.

Fez uma revisão dos vários furos das placas e quais as cores das peças que se deve colocar em cada furo, tendo realizado, com as crianças, o jogo das torres. Ditou uma situação problemática. Fez quatro ditados e antes de iniciar o primeiro jogo relembrou quais as regras do mesmo. Pedia sempre para que, no fim, alguma das crianças lesse a placa com o resultado final.

Quando regressaram do intervalo, a educadora iniciou outra tarefa. Cada aluno tinha um caderno próprio, com várias palavras e frases escritas, onde tinham que copiar as mesmas várias vezes. Primeiro numa pequena folha e, depois de a educadora dar autorização, passavam para o caderno. Enquanto cada aluno trabalhava individualmente, a educadora ia solicitando a pequenos grupos para que estes se dirigissem até ao espaço destinado à *Cartilha Maternal*, onde ia ensinando as várias lições da mesma. Tanto as minhas colegas como eu, nesta manhã, estivemos sempre próximo da educadora para acompanhar a leção das várias lições de *Cartilha*.

Antes de sairmos, a educadora reuniu connosco para decidirmos quais os dias em que cada uma de nós iria ter à sua responsabilidade uma manhã de aulas, bem como os temas das mesmas.

Fundamentação teórica

Os Calculadores Multibásicos são um material composto por três placas com cinco furos, duas da mesma cor e uma de cor diferente, por 50 peças, sendo que 10 são amarelas, 13 são verdes, 13 são encarnadas, 10 são azuis, 2 peças são de cor rosa e as últimas duas são de cor lilás. Damas *et al.* (2010, p. 40) informa-nos de que “em cada orifício só é possível colocar peças de uma só cor, que resultam dos agrupamentos efectuados, atendendo ao código de cores negociado entre o Professor/Educador e as crianças e, posteriormente, adoptado por todos”.

De acordo com Nabais (s.d., p. 61), o referido material é “um material polivalente para a descoberta da matemática [...] ideal para a introdução da criança na numeração [...], bem como no algoritmo das operações aritméticas” (p. 61). Com os Calculadores Multibásicos as crianças têm a oportunidade de realizar exercícios de forma lúdica. O mesmo autor diz-nos que com este material o aluno é capaz de ir “construindo, na sua mente, um edifício matemático a partir da realidade” (p. 5).

Em termos matemáticos, e segundo Caldeira (2009), este material tem grande interesse pedagógico pois permite:

[...] exploração de atributos; associação e comparação; contagem de quantidades; ordenação; jogos em várias bases; compreensão do sistema decimal; valores de posição (classes e ordens); leitura de números inteiros; introdução da base decimal (e actividades com outras bases); operações aritméticas (e provas); situações problemáticas. (p. 188)

11 de novembro de 2011

Nesta manhã, o Grupo A tinha programada uma visita de estudo ao Museu Calouste Gulbenkian. No entanto, esta estava marcada para as 9h30m e, no tempo de espera, as crianças estiveram a acabar os trabalhos iniciados no dia anterior.

Quando chegámos ao museu, a turma foi dividida em dois grupos, sendo que a V. e eu ficámos responsáveis por um e a educadora e a minha colega M. por outro grupo de alunos. Nesta visita de estudo, as crianças tiveram a oportunidade de apreciar várias obras de arte e conhecer as suas histórias, como por exemplo, um banco que tinha vários desenhos de animais que representava a fábula de La Fontaine *O Leão e o Rato*, feito especialmente para o rei Luís XVI.

Quando voltámos à escola, a educadora conversou com as crianças sobre os quadros que tinham visto, e as crianças interagiram bem com ela. Em particular, falou de um quadro sobre o S. Martinho relacionando-o com as celebrações deste dia 11.

Fundamentação teórica

Guedes e Moreno (2002, p. 11) afirmam que uma visita de estudo a um museu é

[...] uma experiência extremamente enriquecedora para os alunos, aumentando o nível de aprofundamento da matéria escolar e da cultura geral, pelo conhecimento e experiência directa com temas e objectos relacionados com a matéria escolar e pela participação em diversas actividades práticas. (p. 11)

Os mesmos autores dizem ainda que uma visita de estudo “funciona como meio de motivação, estímulo à imaginação e estabelece ligações emocionais com os objectos ou ideias, consolidando conhecimentos” (p. 11).

É de realçar que, antes da visita de estudo, a educadora teve o cuidado de relembrar as regras de comportamento. De acordo com Cordeiro (2010, p. 426), “é importante ensinar as regras de visita a um museu, antes da ida, como não correr, não fazer barulho ou respeitar as obras de arte”.

É importante realçar o facto de como crianças desta idade são capazes de observar e admirar obras de arte e compará-las a situações do seu dia-a-dia, como verifiquei que aconteceu, na conversa havida quando regressámos à escola.

14 de novembro de 2011

A educadora deu-nos a oportunidade de sermos nós, estagiárias, a ensinar uma lição da *Cartilha Maternal*, de João de Deus, a um grupo de crianças. A lição que lecionei foi a n.º XX, com a qual as crianças ficam a saber que a letra <o>, no fim de palavra, se lê <u>. A minha colega V. ensinou a outro grupo de crianças a lição n.º 15, que tem como objetivo dar a conhecer as crianças o 2.º valor da letra <c>.

Quando a minha colega estava a lecionar, uma das crianças sentiu-se mal e desmaiou no colo da V. A educadora reagiu rapidamente, chamando de imediato uma outra educadora que tinha formação em primeiros socorros. Enquanto tentavam resolver a situação, a V. e eu ficámos responsáveis pela turma. Quando a educadora regressou à sala, explicou às crianças o que tinha sucedido: o aluno em questão não tinha tomado o pequeno-almoço nem jantado no dia anterior. Acabou relembrando as crianças que devemos fazer todas as refeições, sendo que o pequeno-almoço é uma das refeições mais importantes, se não mesmo a mais importante do dia.

Depois do intervalo, as crianças tinham à sua disposição, em cada mesa, um Geoplano e um molho de elásticos. A educadora começou por questionar o nome do material e como se utiliza o mesmo. Construiu várias figuras geométricas revendo os seus nomes e características, a orientação de linhas (diagonal, vertical e horizontal). Por último, realizou também um exercício em que as crianças tinham de descobrir quantos pregos tinham de utilizar para vedar uma “piscina” que estava representada através de um quadrado. Para terminar a aula, fez um retorno à calma através de movimentos do corpo, como colocar os braços para cima, para baixo, lado direito e esquerdo.

Fundamentação teórica

Esta manhã acabou por ser bastante agitada devido ao desmaio de uma criança. O facto é que isso aconteceu com a minha colega e comigo que estava ao lado dela. Nunca tínhamos presenciado situação semelhante e acabámos por ficar um pouco em choque, sem saber o que fazer.

Já em casa, refleti sobre o assunto e cheguei à conclusão que todos os educadores/professores devem de ter formação em primeiros socorros. Entende-se por primeiros socorros, segundo Taborda (s.d.), “a atitude imediata dada por um indivíduo, cujo estado físico possa pôr em perigo a sua vida e tem como objectivo primeiro manter as funções vitais, evitando o agravamento da situação até que o acidentado receba apoio especializado”.

Se todos tivermos formação nesta área, penso que será mais fácil controlar ou evitar danos maiores, para além de sabermos a forma correta de agir numa situação mais perigosa. Mais uma vez, temos de concordar com Taborda (s.d.), que nos diz que “o intuito dos primeiros socorros são essencialmente auxiliar na recuperação de uma pessoa acidentada ou, pelo menos, evitar que o seu estado se agrave”.

18 de novembro de 2011

A minha colega V. e eu começámos a manhã por, uma vez mais, ensinar uma nova lição da *Cartilha Maternal*, de João de Deus, a um grupo de alunos. Eu ensinei o correspondente à lição n.º 14 (a leitura da letra <q>) e a V. ensinou a lição n.º 15. Enquanto a minha colega e eu estávamos a ensinar as lições, os restantes alunos faziam vários trabalhos individuais de escrita. Quando a V. e eu terminámos, a educadora tomou o nosso lugar, chamando os restantes grupos. Enquanto isso, nós chamávamos as crianças ao quadro onde fazíamos pequenos ditados com os mesmos.

Quando as crianças regressaram do intervalo, a educadora distribuiu por cada uma delas uma caixa de 3.º Dom de Fröbel e outra com o 4.º Dom de Fröbel. Como já é habitual, começou por questionar as crianças sobre qual o nome do material, o que continham as caixas, como se chamavam aqueles sólidos geométricos e as suas características (faces, vértices e arestas). Neste dia fizeram apenas uma construção, a camioneta, pois era a primeira vez que a estavam a fazer.

Depois do almoço, dirigimos as crianças até ao ginásio onde, em conjunto com o outro Grupo de 5 anos, ensaiaram para a festa de Natal.

Fundamentação teórica

Os ensaios têm um papel muito importante na produção de um espetáculo. Segundo Almeida (1994, p. 28), há dois aspetos fundamentais para o êxito de um espetáculo. O primeiro é a “antecedência com que se realizam os ensaios”, e a segundo a “paciência acrescida” que é necessária no decorrer dos mesmos, por parte dos educadores/professores mas também por parte das crianças.

Para as crianças os ensaios acabam por ser bastante benéficos, pois é uma forma de trabalharem a memória, memorizando falas e canções, não se esquecerem de quando devem entrar e sair, os espaços onde se devem colocar. Ajudam ainda a preparar a colocação da voz. No entanto, os ensaios não são benéficos somente para as crianças mas também para os educadores/professores. Segundo Almeida (1994, p. 15), estes são “igualmente benéficos pois os ensaios serão uma excelente escape às tensões do árduo trabalho quotidiano”.

Quando falávamos da festa de Natal com as crianças, estas demonstravam logo grande entusiasmo e empenho, querendo-nos mostrar qual seria o seu papel. Apesar de ainda faltar praticamente um mês para a realização desta festa, com crianças mais pequenas, é necessário que os ensaios comecem cedo e sejam feitos todos os dias.

21 de novembro de 2011

O dia teve início com o Domínio da Matemática, onde as crianças trabalharam com os Calculadores Multibásicos. Com este material, a educadora realizou com as crianças o jogo das torres e introduziu um novo jogo: o jogo das bases.

Após o intervalo, a educadora tinha preparado uma “Dinamização de Cartilha”. Primeiro, começou por rever com as crianças quais eram as vogais, representando-as graficamente no quadro, e, de seguida, quais as letras, por ordem, que todos já tinham aprendido, representando-as, também, graficamente no quadro. Depois, expôs várias imagens e palavras no quadro: as imagens de uma baleia e um polvo e duas palavras onde se podiam ler “pé” e “batata”. O objetivo desta dinamização era as crianças

identificarem as imagens e serem capazes de escrever o seu nome por baixo da imagem, e fazerem a leitura das palavras escritas e, posteriormente, o desenho das mesmas.

Fundamentação teórica

Como foi relatado, nesta manhã as crianças não se dirigiram individualmente à *Cartilha Maternal* com o intuito de aprenderem uma nova lição. Neste dia, a educadora fez uma dinamização de Cartilha para todo o Grupo.

De acordo com Ruivo (2009, p. 65), “compete ao educador/professor implementar estratégias adequadas para promover e otimizar a compreensão da funcionalidade da leitura através do uso de material literário diversificado, condições sem a qual pode ser comprometido o sucesso escolar de uma criança”. Apesar de não ser esta a estratégia habitual, a educadora conseguiu que todas as crianças participassem nos exercícios solicitados. Foi uma maneira diferente de exercitarem a leitura.

22 de novembro de 2011

O *Cuisenaire* foi o material escolhido pela educadora para a leção do Domínio da Matemática, com o qual iniciou a manhã. Depois de relembrar todas as regras deste material, colocou várias questões sobre o mesmo: se as peças eram todas iguais, qual a cor da peça que representa X unidades, quanto vale a peça mais pequena de todas, etc. Com este material a educadora, em conjunto com as crianças, elaborou um gráfico, onde estavam representadas as visitas a uma loja. Depois da análise do gráfico, fez vários exercícios de combinações, sendo que as peças do *Cuisenaire* representavam peças de roupa.

Após o intervalo, as crianças trabalharam individualmente exercícios de escrita, enquanto a educadora ia chamando os vários grupos para a aprendizagem de mais uma lição da *Cartilha Maternal*, de João de Deus.

Fundamentação teórica

No Jardim-Escola onde estamos a estagiar, o método utilizado para ensinar as crianças a ler é o Método de Leitura João de Deus, criado pelo poeta João de Deus.

Henri Campagnol (s.d., citado por Carvalho, 1982, p. 7) refere-se a este método como sendo um “exemplo de rigor científico e de simplicidade pedagógica”.

Segundo Deus (1997), entende-se método por “o conjunto de processos e meios que possam facilitar a aquisição do acto de ler”. Este método é inserido no Modelo Interativo de Leitura. Barreto (s.d.) diz-nos que “neste modelo verifica-se claramente que a Leitura é um processo que requer a interação de muitas fontes de conhecimento”.

A aprendizagem da *Cartilha* inicia-se com as crianças quando estas têm cinco anos de idade. Em grupos entre os 3 e ou 4 elementos, no máximo, as crianças dirigem-se à *Cartilha Maternal*, em tamanho grande, que se encontra no “cantinho” da *Cartilha Maternal*, para aprenderem e reverem os valores de cada letra e a sua leitura. Como Ruivo (2009, p. 145) informa, “as crianças são sempre questionadas individualmente, respeitando-se o seu ritmo e capacidade de resposta”. Para esta autora, o Método João de Deus

[...] constrói na criança as estruturas mentais e os pré-requisitos essenciais ao desenvolvimento da competência da leitura, fazendo um estímulo diário e uma constante consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente pela criança, através de lições, concebidas pelo seu autor com uma estrutura muito definida e organizada que permite estas aprendizagens. (p. 100)

25 de novembro de 2011

A colega V. apresentou as aulas planificadas. Começou por fazer a leitura da história intitulada “Dom Eustáquio Rebuçado – O Bola de Trapo”, de José Barata Moura. Ao mesmo tempo que fazia a leitura, ia passando as imagens numa apresentação em *PowerPoint*. Após a leitura da história, fez umas breves perguntas sobre a mesma e distribuiu pelas crianças uma proposta de trabalho. Esta tinha por objetivo descobrir as diferenças entre duas imagens. Enquanto as crianças a resolviam, a V. chamou um grupo de alunos para lecionar uma lição da *Cartilha Maternal*.

Relativamente à Matemática, a V. utilizou o material *Cuisenaire* e algarismos móveis, com os quais ensinou a propriedade comutativa da adição.

A manhã terminou com a leção da área de Conhecimento do Mundo cujo tema era os animais marítimos.

Fundamentação teórica

A colega V. optou por introduzir um novo conceito às crianças: uma das propriedades da adição. De acordo com Ruas e Grosso (2002, p. 75), as propriedades da adição “permitem, por vezes, facilitar os cálculos tornando-os mais rápidos”. Os mesmos autores, dizem que a adição é comutativa, pois “as parcelas podem-se trocar que a soma não se modifica, ou seja, a soma de x com y é sempre igual à soma de y com x ”.

É de realçar que as crianças já aplicavam esta propriedade. No entanto, ao fazê-lo não tinham consciência de que estavam a executar propriedade comutativa. Deste modo, foi um conteúdo que as crianças absorveram com facilidade. Com isto, a minha colega viu-se obrigada a criar situações mais difíceis para as crianças, de forma a tentar que estas não perdessem o entusiasmo e a atenção naquilo que estavam a fazer.

28 de novembro de 2011

A minha colega M., que estava responsável pela manhã de aulas, faltou ao estágio. A educadora não tinha nada planeado para fazer com as crianças, por isso pediu-me a lecionação de uma aula surpresa. Deu-me várias palavras, dizendo-me para escolher quatro e fazer a dinamização da leitura das mesmas. Como a quadra natalícia se aproximava, escolhi as palavras que mais se relacionasse com a mesma e tentei criar uma história, à medida que fazia a dinamização dessas quatro palavras. Como uma das palavras era “bola”, terminei esta dinamização ensinando uma lengalenga às crianças (“A bola é redonda/ em cima de uma pomba...”), que elas repetiram, quatro vezes, comigo.

Após o intervalo, a educadora pediu à minha colega V. que, com flores móveis elaboradas em feltro, realizasse exercícios matemáticos à sua escolha.

No final da manhã, a educadora reuniu connosco e comentou as aulas dadas.

Fundamentação teórica

Nenhuma de nós estava à espera que a M. faltasse. Devido a esta situação, a educadora viu-se perante uma situação inesperada, mas, na minha opinião, conseguiu ter

uma boa ideia. Apesar de ser uma situação surpresa, a aula que lecionei correu bastante bem e a educadora dirigiu-me vários elogios.

Recorri a uma história e, no final, usei uma lengalenga. As lengalengas, juntamente com os destrava línguas e outras rimas, os contos, as lendas, as anedotas e adivinhas, são consideradas formas de literatura tradicional, cujas raízes recaem na tradição oral, transmitindo muitas vezes a cultura popular.

O termo de “lengalenga”, como relembra Costa (1992, p. 125) era muitas vezes “empregue como sinónimo para ‘rimas infantis’. De acordo com Vasconcelos (2008, p. 40), as lengalengas “são jogos de palavras rimadas com um carácter infantil e brincalhão, onde o ritmo acelerado da declamação, a repetição e a sucessão de palavras idênticas e a cadência melodiosa se constituem como elementos de desafio e de diversão para as crianças”. Gesell (1979, p. 291) comenta que a criança “gosta de escutar rimas infantis e de as repetir com a educadora”.

A educadora deste Grupo dá muito valor às rimas, lengalengas, destrava línguas, etc., e, nesta altura, as crianças já sabiam várias. No entanto, não conheciam aquela que lhes ensinei, o que foi bastante benéfico para mim, pois todas as crianças estavam concentradíssimas e muito felizes por juntarem mais uma lengalenga ao seu reportório. A lengalenga foi repetida várias vezes, com o intuito de as crianças a conseguirem memorizar. De acordo com Costa (1992, p. 146), “desde muito cedo as lengalengas, acompanhadas muitas vezes por *gestos*, dão grande prazer às crianças”. Desta forma, nas últimas vezes em que repeti a lengalenga com as crianças, introduzi gestos que simbolizavam o que estavam a repetir.

Posto tudo isto, penso que o ensino de lengalengas, é uma mais valia para as crianças, pois, tal como nos diz Chateau (1975, p. 23), as lengalengas são ainda e também “uma fonte de enriquecimento de Vocabulário”.

29 de novembro de 2011

A educadora começou por chamar pequenos grupos para a aprendizagem de uma nova lição *Cartilha Maternal*. Enquanto uns meninos estavam com a educadora, os outros ficaram a resolver uma proposta de trabalho que a educadora lhes tinha distribuído e explicado.

De seguida as crianças foram para o salão onde puderam assistir a uma peça de teatro. Quando o teatro terminou, os dois Grupos de crianças de 5 anos dirigiram-se para o ginásio, onde treinaram a peça que iriam apresentar na festa de Natal (a realizar-se no dia 15 de dezembro de 2011).

Fundamentação teórica

Tal como já foi referido em relatos anteriores, o método de leitura utilizado nesta escola é o Método de Leitura João de Deus. Este método tem como apoio a *Cartilha Maternal*, que surgiu no ano de 1876. Podemos considerar que a *Cartilha Maternal* é o suporte físico do Método de Leitura João de Deus. Ruivo (2009) salienta que a *Cartilha Maternal* “é efectivamente um suporte físico visível em tamanho grande” (p. 119); apesar de serem coisas distintas, Método e *Cartilha* não sobrevivem uma sem a outra, pois quem não entende o Método de Leitura João de Deus não é capaz de usar corretamente a *Cartilha Maternal*.

A *Cartilha Maternal* está dividida em 25 lições, sendo que em cada uma delas é apresentada uma nova letra. Estas lições são executadas diariamente. Nesse momento, as crianças, em pequenos grupos, têm a oportunidade de conversam com a educadora sobre a lição que estão a aprender. Ruivo (2009, p. 118) afirma que “cada lição está impregnada de informação para o professor e a partir das palavras escolhidas para cada lição é possível ensinar a ler, desde que o professor domine toda a informação”. Desta forma, a mesma autora refere que a lição deve ser:

[...] curta e diária que a criança vivencia em pequenos grupos e num espaço de tempo reduzido mas suficiente para a aprendizagem da regra, da letra, do som que lhe permite ir crescendo em conhecimento, que associado a outros anteriores a fazem consolidar a aprendizagem da lição. (p. 119)

2 de dezembro de 2011

Neste dia foi instituído o sistema de *roulement*. Os dois Grupos ficaram sob a responsabilidade da educadora de um dos Grupos, e todos se reuniram numa sala.

A proposta de atividade que foi distribuída pelas crianças foi o desenho de um presépio que estas tinham de pintar, exceto o telhado – que iria ser pintado utilizando a técnica de derreter o lápis de cera. Enquanto as crianças realizavam este trabalho, as

estagiárias de ambos os Grupos estiveram, a pedido da educadora, a fazer pulseiras para os figurinos da peça de Natal.

Quando regressaram do intervalo, as crianças tiveram uma aula de música.

Fundamentação teórica

Estes dias de *roulement* são considerados mais “*light*”, ou seja, as crianças podem escolher as atividades a realizar, desde que continuem a cumprir com as regras de sala de aula. No entanto, neste dia a educadora tinha uma atividade programada: a pintura de uma imagem do presépio.

Este género de atividade entra no Domínio das Expressões, nomeadamente na Expressão Plástica. Rodrigues (2002, p. 14) considera que “a criança gosta de pintar, desenhar, modelar, construir, experimentando os mais diversos materiais”. A prática da Expressão Plástica permite a realização de atividades criativas e inventivas, proporcionando o uso de diversas técnicas e a manipulação de variadíssimos materiais. Vasconcelos (2008) afirma que as atividades de Expressão Plástica,

[...] pela sua enorme variedade, pelo seu carácter experimental e pela sua possível associação a todas as outras formas de expressão, assumem um carácter transversal a toda a aprendizagem e potenciam o desenvolvimento das diversas competências previstas para o ensino pré-escolar, o que as transforma em elementos fundamentais no desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da destreza manual nas crianças. (p. 67)

As crianças gostaram especialmente da parte de pintar com o lápis de cera derretido, pois nunca tinham utilizado esta técnica de pintura.

5 de dezembro de 2011

Nesta manhã, lecionei a minha aula programada. Iniciei com o Domínio da Matemática, que tinha como objetivo ensinar aos alunos o sinal de maior, menor e igual, e, posteriormente, a utiliza-los corretamente. Para isso, utilizei como material de apoio o *Cuisenaire*.

De seguida passei para a área de Conhecimento do Mundo. Mostrei às crianças, apoiando-me numa apresentação em PowerPoint e em vídeos, três tradições de Natal: uma de Braga, outra de Lisboa e, por último, uma de Faro.

Depois do intervalo, iniciei o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Fiz a leitura do texto “O Pinheiro Descontente”, de António Torrado. De seguida, distribuí por todos os alunos uma folha A4, onde estava uma frase com imagens e espaços, e um envelope, que continha palavras, escritas em papéis pequenos, para completar a frase que dizia respeito aos pedidos ao Pai Natal dos presentes desejados. As crianças tinham ainda de desenhar, na mesma folha, no espaço reservado para tal, o presente pretendido (v. Anexo 1). Realizei este exercício em conjunto com as crianças. Completado este exercício, eu própria pus cada folha dentro do envelope e dirigi-me aos CTT, a fim de pôr as cartas no correio. Para terminar a manhã, conduzi um grupo de alunos até à *Cartilha Maternal*, de João de Deus, onde lecionei a lição n.º 9 (leitura da letra <l>). Enquanto isso, os restantes alunos desenhavam os presentes que queriam receber pelo Natal.

Fundamentação teórica

Nesta manhã, a minha preocupação principal era lecionar os conteúdos de forma dinâmica, de modo a conseguir captar a atenção das crianças em todos os momentos. Este Grupo é um pouco agitado; apesar disso, a maioria revela grande facilidade na aquisição de conhecimentos, desde que estes vão ao encontro dos seus interesses. Tendo conhecimento destes aspetos, o meu objetivo foi o de lecionar os conteúdos no tempo máximo de 20 minutos e, no restante tempo, colocá-los em prática ou explorá-los através do diálogo. Aranhã (1996) refere:

A criança é um ser puramente lúdico, incapaz de manter a sua atenção por mais de 20 minutos numa actividade de que requer atenção quanto à exposição verbal realizada por um adulto. Como se pode exigir que uma criança aprenda sem lhe dar oportunidade de manipular objectos, interagir com diversos tipos de materiais e pessoas, simplesmente que ela memorize e armazene informações puramente verbalizadas que muitas vezes não levam em consideração o seu interesse e o seu nível intelectual? (p.16)

De um modo geral, considero que esta foi uma aula bem conseguida, na qual as crianças mostraram bastante interesse e entusiasmo, em participar, na área de Conhecimento do Mundo, pois puderam partilhar as suas tradições natalícias. Considero ainda importante referir que as crianças aderiram bem à ideia de escreverem ao Pai Natal, vindo, mais tarde, a receber uma resposta por parte dos CTT.

6 de dezembro de 2011

A minha colega M. lecionou a sua aula programada. Começou pelo Domínio de Matemática, que tinha como tema a representação dos números até 20. Utilizou como material várias gotinhas de água (desenhadas em papel) e algarismos móveis.

Prossigui com a área de Conhecimento do Mundo, que tinha como tema as propriedades da água. Para isto, realizou uma atividade experimental, com o objetivo de comparar a água com sumo, sendo perceptível para as crianças que a água é incolor e inodora.

Depois do intervalo, a M. prosseguiu com o Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Fez a leitura de *A Menina Gotinha de Água*, de Papiniano Carlos. Distribuiu por todas as crianças uma proposta de trabalho e, enquanto algumas crianças completavam a dita proposta, conduziu um grupo até à *Cartilha Maternal*.

Fundamentação teórica

Na minha opinião, aquilo que falhou nesta manhã de aulas foi a gestão do tempo. Segundo Arends (1995, p. 79), o tempo “é o recurso mais importante que o professor tem de controlar”. Nesta aula, a M. não conseguiu cumprir tudo aquilo a que se tinha proposto.

Muitas vezes, principalmente enquanto estagiárias, o tempo é uma das nossas maiores preocupações. O desassossego de estar constantemente a olhar para o relógio, de conseguir lidar com situações que não estavam programadas, é de todo inquietante. Morgado (2004, p. 57) salienta que “é interessante reflectir sobre a forma como este [o tempo] é gerido na sala de aula”. Se a gestão do tempo for cumprida, a preocupação sobre a falta ou excesso de tempo para a realização de atividades não se irá refletir no educador/professor.

9 de dezembro de 2011

Neste dia, foi novamente adotado o sistema de *roulement*. Os dois Grupos ficaram sob a responsabilidade de uma das educadoras e todos se reuniram na sala desta mesma educadora.

A educadora iniciou a manhã com a leitura de *Frederico*, de Leo Lionni. Depois, distribuiu pelos meninos uma proposta de trabalho e informou-os que as que fossem elaboradas com maior cuidado iriam ser expostas na sala, ajudando assim a decoração. Quando as crianças estavam a iniciar este trabalho, outra educadora apareceu na sala a solicitar a ajuda das estagiárias para a decoração da escola para a festa de Natal.

Fundamentação teórica

Ao solicitar às crianças que elaborassem uma proposta de trabalho, na minha opinião, a educadora lançou-lhes também um desafio, pois como foi referido os trabalhos mais cuidados iriam ser expostos.

É notável o cuidado que esta educadora tem em manter a sala com um bom ambiente e bem decorada. Forneiro (citado por Zabalza, 2001, p. 239) afirma 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.”. Este aspeto é perceptível principalmente quando os alunos já sabem escrever algumas letras e palavras, pois, como foi dito na secção sobre a Descrição do espaço, na parede está presente um alfabeto, alfabeto esse que, para além de servir de decoração (pois é bastante colorido), serve de auxílio às crianças, quando estas não sabem representar determinada letra.

12 de dezembro de 2011

A manhã teve início com a realização de uma proposta de trabalho no âmbito do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Antes de iniciarem este trabalho, cada criança falou sobre aquilo que tinha vivido no fim de semana. Enquanto as crianças realizavam a proposta de trabalho, outros aprendiam uma nova lição da *Cartilha Maternal*, de João de Deus, e as minhas colegas e eu fazíamos pequenas árvores de Natal para colocar nos envelopes de avaliação das crianças para serem entregues aos pais das crianças.

Depois do intervalo, as crianças foram com as educadoras e estagiárias até ao ginásio, onde estiveram mais uma vez a ensaiar para a festa de Natal.

Fundamentação teórica

Neste dia, gostei especialmente da conversa entre educadora e alunos. Cada aluno teve o seu “tempo de antena” e pôde partilhar com os presentes, na sala de aula, o seu fim de semana.

Estanqueiro (2010, p. 33) diz-nos que “o diálogo é considerado a melhor estratégia de comunicação na sala de aula”. Na minha opinião, estes momentos contribuem para a criação de uma relação positiva e de afetividade entre educador e aluno. Muitas são as vezes em que a criança sente a necessidade de ser apoiada para conseguir transmitir e verbalizar aquilo que sente, e, para isso, é necessário que se criem laços de confiança. Tal como Hohman e Weikart (2011, p. 66) afirmam, “aprender a confiar e a acreditar no apoio de um grupo de pessoas exteriores ao grupo familiar constitui um importante passo em frente do desenvolvimento da criança”.

13 de dezembro de 2011

Esta manhã teve início com uma proposta de trabalho de Matemática. Enquanto isto, a educadora ia chamando alguns alunos para irem aprender uma nova lição na *Cartilha Maternal*. Quando as crianças acabavam a proposta de trabalho de Matemática as minhas colegas e eu íamos distribuindo uma nova proposta de trabalho, em que as crianças tinham de picotar unicamente as letras que já tinham aprendido a ler.

Após o recreio, dirigiram-se todos para o ginásio para um último ensaio para a festa de Natal.

Fundamentação teórica

Com a atividade de picotagem proposta, as crianças desenvolveram o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Ao picotarem as letras que já conheciam, foi perceptível quais as crianças que tinham as letras bem memorizadas e que identificavam o grafema pedido. Tiveram ainda a oportunidade de trabalhar a motricidade fina

Segundo o *Guia de Actividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, s.d., p. 58), “É normalmente no espaço destinado à área da expressão plástica que as crianças dão azo à sua imaginação através

do desenvolvimento de actividades como a pintura, o desenho, a modelagem, rasgagem, recorte e colagem, picotagem, entre muitas outras”. Hohmann e Weikart (2009, p. 512) referem que a picotagem tem como objetivo “desenvolver o controlo da motricidade fina e noções espaciais e de lateralidade”. Foi isso que hoje aconteceu.

15 de dezembro de 2011

Este foi o dia da festa de Natal. Todas as crianças desta escola tinham preparado uma atuação. Nesta festa estiveram presentes os professores e educadores, várias estagiárias, os familiares das crianças, o Diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, bem como alguns docentes desta instituição.

Fundamentação teórica

Na Educação Pré-Escolar é fundamental que exista uma boa relação entre a educadora, a criança e a família. Com esta boa relação, é possível estabelecer uma comunicação diária, partilhando os desenvolvimentos obtidos por cada criança.

Quando as crianças têm perfeita noção de que irão atuar perante os seus familiares mais chegados, reagem de forma expectante a esse momento. As festas, segundo Agüera (2008, p. 73), “constituem actos extras, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a autoestima, a colaboração e a integração das crianças”. Sendo a quadra natalícia uma das alturas preferidas das crianças, as festas realizadas nesta altura do ano são também as suas preferidas, pois têm a oportunidade de participar e de se sentirem como as principais personagens das mesmas.

16 de dezembro de 2011

As educadoras “desafiaram” as estagiárias para preparar uma atividade para todos os grupos da Educação Pré-Escolar. Aquilo que preparámos foi um concurso de dança. O primeiro grupo a dançar foi o das estagiárias e, depois, pedimos para todas as crianças dançarem livremente e brincarem, dando a oportunidade de subirem ao palco.

Quando regressaram à sala, a minha colega M. foi surpreendida pela educadora que lhe pediu para dar uma aula no Domínio da Matemática. A única condição posta era que o material utilizado fosse a plasticina. A M. fez várias situações problemáticas e pediu a representação de números compreendidos entre o 10 e o 20.

A educadora reuniu-se connosco para conversarmos sobre a aula da M.. No fim despedimo-nos desejando um Feliz Natal e uma boa interrupção letiva à educadora.

Fundamentação teórica

Nesta aula a M. teve de utilizar a plasticina como material. Este é um material que as crianças gostam bastante de manipular. De acordo com Hohmann e Weikart (2009), as crianças preferem:

[...] materiais que sujem e que sejam pegajosos, gordurosos, moles e moldáveis. Materiais que se possam moldar ou manipular como a areia, a massa, a tinta, a plasticina, são altamente aliciantes para a maioria das crianças, dadas as interessantes experiências sensoriais que possibilitam. (p. 42)

A M., ao contrário do que se passou noutras aulas, mostrou-se bastante confiante e manteve uma postura otimista e alegre.

3. Grupo A de 3 anos

Este novo período de estágio ocorreu entre 2 de janeiro e 10 de fevereiro de 2012, junto de um Grupo (A) de crianças de 3 anos de idade, que frequentam esta escola privada dos Olivais.

3.1. Caracterização do Grupo

Este Grupo caracteriza-se por ser muito heterogéneo, tanto a nível de comportamento como ao nível da aquisição de conhecimentos. Em conversa com a educadora, fomos informadas de que neste Grupo é possível encontrar crianças com bastantes dificuldades a nível de aprendizagem e outras que demonstram um comportamento por vezes instável, fator que, como facilmente se poderá compreender, tem influência direta na respetiva aprendizagem. Digno também de registo é a suspeita

de que existem duas crianças que podem ser portadoras de alguma doença congénita, não existindo, contudo, nenhuma confirmação médica. Apesar de todos os problemas existentes, há crianças que são bastante interessadas, sendo que algumas possuem conhecimentos para além dos que são expectáveis para a sua faixa etária.

3.2. Espaço, rotinas e horário

A sala de aulas deste Grupo encontra-se ao nível do piso térreo. É bastante ampla, com janelas viradas para o recreio, uma porta a dar acesso ao salão e outra para o recreio. Este espaço tem a particularidade de ser partilhado pelos dois Grupos de 3 anos; existe um móvel a delimitar o espaço para cada grupo.

Como vemos na Figura 3, a sala do Grupo A está organizada em dois espaços. Num deles, está o tapete, dedicado a atividades realizadas com as crianças ali sentadas (por exemplo, a leitura de livros). No outro espaço, existem cinco mesas, de várias cores, e respetivas cadeiras. Esta disposição de sala permite que as crianças estejam num ambiente mais acolhedor, em especial nos momentos em que estão sentadas no tapete com a educadora. Nas paredes estão expostos vários trabalhos realizados pelas crianças, em sala de aula, assim como o mapa de presenças e o de comportamento. Em todas as paredes, sem exceção, há, pelo menos um elemento decorativo, o que confere muita cor e alegria ao espaço.



Figura 3 – Sala de aula do Grupo de 3 anos

Os alunos deste Grupo são recebidos no salão do Jardim-Escola a partir das 8:00h até, sensivelmente, às 9h30. No entanto, nos dias em que têm Educação do Movimento, a partir das 9:00h, as crianças já são recebidos na sala de aula.

A higiene, o recreio, o almoço/lanche e as áreas de conteúdo a explorar são comuns aos grupos da Educação Pré-Escolar que já foram referidas anteriormente. A diferença fundamental está na sesta que as crianças desta idade fazem.

Quanto ao horário, ele é o que se transcreve no Quadro 5.

Quadro 5 – Horário do Grupo A (de crianças de 3 anos)

Dias Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h 9h30m	Partilha de saberes	Acolhimento/ Canções de roda		Partilha de saberes	Acolhimento/ Canções de roda
9h30m 10h	Área de Projeto: Estimulação à Leitura			Música (9h45m – 10h15m)	Área de Projeto: Estimulação à Leitura
10h 10h30m	Educação do Movimento	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática
10h30m 11h	Partilha de saberes	Proposta de trabalho	Proposta de trabalho	Proposta de trabalho	Educação do Movimento
11h 11h30m	Recreio				
11h30m 12h	Higiene/Preparação para o almoço				
12h 12h30m	Almoço				
12h30m 14h30m	Recreio (livre e orientado)/Hora da sesta				
14h30m 15h	Higiene/Preparação da sala				
15h 16h	Atividades de arte plástica; desenvolvimento da motricidade fina; jogos orientados; estimulação à leitura; aulas de descoberta				
16h 16h20m	Higiene				
16h20m 17h	Lanche/Saída				

3.3. Relatos Diários

2 de janeiro de 2012

Neste dia esteve instituído o sistema de *roulement*. Por solicitação das educadoras, todas as estagiárias presentes na Educação Pré-Escolar realizaram várias atividades com as crianças: jogos, pintura com as mãos em papel de cenário, canto.

Fundamentação teórica

Nesta manhã não fazíamos ideia de que as educadoras nos iriam pedir para realizar atividades com as crianças, logo não tínhamos nada planeado nem preparado. No entanto, considero que as atividades que realizámos estavam adequadas às faixas etárias.

Santos (1999, p.135) salienta que “as expressões artísticas contribuem para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança, na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade.” As crianças demonstraram bastante interesse, em especial na pintura livre com as mãos em papel de cenário, pois tinham a liberdade de desenhar o que queriam, sem qualquer matriz.

6 de janeiro de 2012

A manhã teve início com a atividade de Educação do Movimento. Quando regressaram, a educadora pediu-nos para que ficássemos responsáveis pelo grupo, pois tinha de se ausentar. A minha colega V. e eu contámos às crianças a história tradicional “Os três Porquinhos”. Finalizámos com a realização de um jogo e, de seguida, preparámo-las para a hora de almoço.

Fundamentação teórica

Quando ficamos responsáveis por um grupo/turma é sempre gratificante. Contudo, este era o segundo dia que estávamos com o Grupo A e nunca tínhamos estagiado com crianças desta faixa etária, daí termos ficado apreensivas, quando a educadora nos deu tamanha responsabilidade.

Optámos por contar um conto tradicional, pois temos conhecimento do valor pedagógico dos mesmos e do seu impacto junto das crianças. Segundo Rodari (2002), o conto ajuda as crianças a “construir estruturas mentais, para estabelecer relações como ‘eu, os outros’, ‘eu, as coisas’, ‘as coisas verdadeiras, as coisas inventadas’. Serve-lhe para criar distâncias no espaço (‘longe, perto’) e no tempo (‘dantes-agora’, ‘antes-depois’, ‘ontem-hoje-amanhã’)” (p. 164). Este mesmo autor menciona também que “os contos oferecem um rico repertório de caracteres e de destinos, em que a criança descobre indícios da realidade que ainda não conhece, do futuro em que ainda não sabe pensar” (pp. 164-165).

Traça (1992, p. 87) afirma que “os contos são uma fonte de divertimento e possuem uma função educativa”. No entanto, os contos não devem ser encarados somente como um modo de entretenimento, pois, de acordo com a mesma autora, os contos representam “um importante papel na iniciação literária das crianças que começa por ser feita através da mediação oral muito antes de a criança aprender a ler”.

Nesta atividade que fizemos, todos os alunos ouviram atentamente, mostrando especial interesse em participar, principalmente quando era chegada a altura de imitar o lobo a soprar as casas dos porquinhos.

9 de janeiro de 2012

Antes de iniciar qualquer atividade, a V. e eu vestimos as crianças para a aula de Educação do Movimento que iria ter lugar nessa manhã. A educadora teve de sair e a V. dirigiu-se para a sala do Grupo de 4 anos, pois a educadora deste Grupo tinha-lhe pedido para ir lecionar uma aula no Domínio da Matemática, motivo pelo qual que eu fiquei sozinha com as crianças. Para as manter ocupadas, realizei o jogo “O Rei Manda” com as crianças e, de seguida, fiz a leitura da história *O monstro das festinhas*, de Carla Antunes.

Pelas 10h30m, a educadora pediu-me que fizesse um comboio com as crianças e que as levasse para o ginásio, onde iriam ter a aula de Educação do Movimento. Entretanto, a minha colega V. chegou. Depois de vestir as crianças e do lanche da manhã, a educadora do Grupo pediu para que a V. e eu acompanhássemos as crianças até ao salão e as mantivéssemos ocupadas até à hora de almoço. Realizámos o jogo da “Tartaruga, tartaruginha...”.

Quando a maior parte dos alunos já tinham terminado de almoçar foram até à casa de banho e de seguida para a sala onde ajudámos a prepararem-se para a hora da sesta.

Fundamentação teórica

A hora da sesta faz parte das rotinas das crianças deste Grupo. Nesta idade a maioria das crianças ainda dorme. No entanto, muitas delas ficam acordadas e, por vezes, destabilizam as outras crianças.

De acordo com Gesell (1979, p. 195), “algumas crianças podem dormir ainda à hora da sesta, mas para a maioria delas a sesta é apenas uma ‘sesta de brincadeira’. A maior parte não revela grande entusiasmo por esta rotina”.

É ainda possível observar que algumas das crianças só conseguem adormecer depois de lhes ser entregue a chucha, ou um determinado brinquedo. Neste aspeto, o Ministério da Educação e das Universidades (1992) manifesta que “a criança vai para o jardim-de-infância com um boneco, um lencinho [...] sente que enquanto o tiver nada lhe pode acontecer” (p. 27).

10 de janeiro de 2012

Nesta manhã, por motivos de ausência da educadora do Grupo, as crianças ficaram com outra educadora (a que dá aulas de Expressão Plástica). Depois de as crianças estarem sentadas no tapete, fiz a leitura da história *A Menina Verde*, de Luísa Ducla Soares. Quando terminei, a minha colega V. leu uma história da mesma autora – *O Senhor Pouca Sorte*.

De seguida, a educadora iniciou uma aula de Conhecimento do Mundo sendo o tema principal “O nosso planeta”. Fez referência ao nome, à forma do mesmo, e fez a distinção entre oceanos e terra. Distribuiu a cada criança um pouco de giz e pediu para desenharem, no chão, o seu planeta. Depois fez um rápido retorno à calma e distribuiu, por cada um, vários quadrados de papel crepe para que estes fizessem bolinhas com os mesmos.

Fundamentação teórica

Apesar de a educadora titular do Grupo não estar presente, as crianças não foram privadas de uma manhã normal de atividades. A educadora que a substituiu mostrou bastante empenho e lecionou um conteúdo científico, sendo que as crianças participaram ativamente.

De acordo com Zabala e Arnau (citados por Martins *et al.*, 2009), o educador deve “conceber e dinamizar actividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, sociais e profissional” (p. 15). Para Martins *et al.* (2009, p. 14), a área do Conhecimento do Mundo é entendida “como uma via de sensibilização às ciências, que deve proporcionar às crianças experiências relacionadas com diferentes domínios do conhecimento humano”.

Esta área, que foi abordada pela educadora, é uma das áreas que as crianças mais gostam, pois possibilita-lhes uma participação mais ativa. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 82) mencionam que “a área do Conhecimento do Mundo deverá permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças a atitude científica e experimental”.

Apesar de ter sido uma aula mais “leve”, os meninos tiveram a oportunidade para mostrar os seus conhecimentos sobre o assunto em questão e também de aprenderem novos conteúdos.

13 de janeiro de 2012

A manhã teve início com a leitura feita pela educadora da história *Queres Brincar Comigo?* de Eric Carle.

Terminada a leitura, a educadora encaminhou as crianças até às mesas de trabalho e fez a apresentação de um novo material: o *Cuisenaire*. Nesta primeira abordagem, a educadora fez questões muito simples, baseando-se naquilo que é observável. Questionou os meninos sobre a forma, a cor e o tamanho das peças, levando-os a concluir que o tamanho também era uma das diferenças. Pediu às crianças que identificassem todas as cores. Deixou os alunos brincarem livremente com o

material. Antes de o arrumar, lembrou o nome do mesmo e pediu às crianças que o repetissem. No fim, dirigiram-se para o ginásio para a aula de Educação do Movimento.

Fundamentação teórica

A Matemática é uma área que deve ser abordada desde muito cedo. Para crianças tão pequenas deve-se utilizar materiais apelativos, como é o caso do *Cuisenaire*, que desperta bastante interesse nos alunos devido as suas cores variadas e diferentes tamanhos. Segundo Moreira e Oliveira (2004):

[...] as aprendizagens matemáticas que se proporcionam às crianças na Educação Pré-Escolar são fundamentais para o seu crescimento matemático, não só em termos dos futuros conhecimentos escolares mas também porque no jardim de infância as crianças começam a construir e a desenvolver sentimentos sobre o que é a matemática e sobre si próprios, perante este conhecimento que pode influenciar futuras atitudes e decisões. (p. 57)

O material *Cuisenaire* é um material estruturado “formado por 241 reguinhas, barras ou peças coloridas. São prismas rectangulares com 10 cores e dez comprimentos diferentes” (Caldeira, 2009, p. 128).

Muitas são as capacidades que se podem desenvolver com este material, pois, para além de ser de fácil manipulação, é muito atrativo para as crianças devido ao facto de cada ter tamanhos e cores diferentes. Relativamente ao interesse pedagógico deste material Caldeira (2009) refere os seguintes aspetos:

[...] iniciação à matemática; desenvolvimento da criatividade; compreensão da noção de número, decomposição de números; relação de grandezas; noção de par e ímpar; manipulação das operações numéricas, resolução de situações problemáticas; múltiplos e divisores de um número inteiro, sequências, simetrias; fracções e números decimais; perímetros; áreas e volumes. (p. 126)

De acordo com Cunha e Nascimento (2005, p. 38), este material favorece a “comparação de tamanhos, compreensão de correlação de tamanhos, correspondência de quantidades, conhecimento dos nomes das cores, medição, nomeação, composição e decomposição, cálculo mental”. Os mesmos autores dizem-nos ainda que este material permite facilmente “descobrir as correspondências das quantidades entre si, através dos 10 tamanhos e respectivas cores”, orientando para que este processo seja feito gradativamente, para que, assim, se possa “permitir que a criança descubra as correspondências por si mesma e não decorando mecanicamente resultados de

operações anteriores.” (p. 39). Deste modo, é possível concluir que este é um dos materiais mais adequados para a iniciação do ensino da Matemática.

16 de janeiro de 2012

Hoje lecionei a minha aula programada de 60 minutos, assistida pela educadora titular do Grupo e por uma das Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionado. Iniciei a aula com a leitura do livro *Camila não quer tomar banho*, de Nancy Delvaux. Conduzi, como em momentos anteriores, as crianças até ao mundo imaginário e pedi a participação das mesmas ao longo da história. No fim da leitura, coloquei algumas questões sobre a história.

De seguida, solicitei às crianças que se dirigissem até ao tapete, onde iniciei a aula de Domínio da Matemática. Para esta aula levei como material de apoio seis frascos transparentes com gel de banho, de seis cores distintas. Com este material trabalhei as orientações espaciais, as cores e o cálculo mental através de situações problemáticas.

Terminei com a área de Conhecimento do Mundo, para a qual tinha levado uma reprodução, em madeira, de uma parede de uma casa de banho e uma pequena banheira. Falei com as crianças sobre a importância dos hábitos de higiene e, no fim, todos puderam participar dando banho a dois bonecos “nenucos”.

Como habitual, no fim de todas as aulas, estagiárias, educadoras/professoras cooperantes e Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionado, reuniram-se numa sala onde foram discutidas os aspetos positivos e os menos conseguidos nas aulas lecionadas nessa manhã.

Fundamentação teórica

De modo geral, a aula foi bastante positiva. O aspeto que considero mais relevante foi o de ter conseguido que todas as áreas tivessem uma sequência lógica, a partir do tema central: “Higiene”.

Fourez, Maingain e Durfour (2002, p. 25) referem que “a interdisciplinaridade é utilizada para abarcar uma gama de práticas, na realidade, diferenciadas. Têm em comum a colocação em rede de saberes e de competências provenientes de diferentes

campos disciplinares”. Pombo, Guimarães e Levy (1994) definem interdisciplinaridade como sendo “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir de confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de um síntese relativamente ao objecto comum” (p. 13).

É importante que as crianças sejam capazes de construir um “saber global”, não ficando a saber muito mais de uma área do que de outra – daí toda a importância que é dada a interdisciplinaridade. Sanches (2001, p. 51) diz-nos que “relacionar o conteúdo com outras disciplinas é fazer interagir as aprendizagens. É a interdisciplinaridade, é o trabalho em equipa que proporcionam oportunidades de interacção de partilha de saberes”.

17 de janeiro de 2012

A educadora sentou as crianças no tapete e leu-lhes *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguilar.

Após a leitura, ainda com as crianças sentadas no tapete, utilizou um material não estruturado para a aula de Matemática: abelhas, feitas pela educadora, em goma Eva. Fez várias situações problemáticas com este material, tendo trabalhado a noção de quantidade, soma e os sinais desta operação: o de adição e o de igual. Enquanto a educadora lecionava esta aula pediu que a V. e eu fizéssemos moldes de palhaços para os Grupos dos 3 anos.

Fundamentação teórica

Nesta faixa etária, penso que é bastante importante a leitura de uma história por dia. Para além de desenvolver o vocabulário e competências literárias, estimula-se, também, a relação entre a criança e o livro, acrescido do facto de que a leitura de uma história constitui um momento relaxante para as crianças.

Marques (2003, p. 34) considera que “a leitura frequente de livros de histórias por parte do Educador é uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças”. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997) referem que a leitura de histórias são “um

meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler” (p. 70).

A leitura de uma história para crianças não é tão fácil como a maioria das pessoas imagina, pois as crianças, apesar de esta ser uma atividade do seu agrado, têm tendência a interromper a leitura para, por exemplo, comentar algo. No entanto, é de extrema importância que se leia para as crianças, pois, como afirmam Spodeck e Saracho (1998, p. 245), a leitura de histórias “ajuda-as a desenvolverem padrões sofisticados de linguagem”.

20 de janeiro de 2012

Depois das canções matinais e de todos os meninos estarem equipados para a ginástica, a minha colega V. sentou os alunos no tapete e fez a leitura de *A Aranha e Eu*, de Fran Alonso. Ao longo da leitura, foi solicitando a participação das crianças, tendo estas de localizar, no próprio corpo, os sítios por onde a aranha ia passeando, na história. Quando terminou perguntou às crianças qual era o dia da semana e o que é que a *Lagartinha comilona* comia nesse dia.

A educadora deu início a uma aula do Domínio da Matemática com o material didático intitulado Blocos Lógicos. Espalhou as várias peças deste material no chão e questionou os alunos sobre o nome do mesmo, e sobre todos os atributos: cores, tamanhos, espessuras e formas. Introduziu o conceito de sequência, tendo explicado que uma sequência é algo que se repete, concretizando, com os meninos, a construção de uma sequência de tamanhos diferentes: uma peça grande seguido de uma peça pequena. Para terminar, utilizou imagens de chupa-chupas e fez outra sequência também de tamanhos diferentes: um chupa pequeno, um chupa grande.

Antes da hora da aula de Educação do Movimento, as crianças formaram comboio e a educadora conduzi-os para o ginásio.

Fundamentação teórica

Achei bastante pertinente a forma como a V. fez a leitura da história que tinha preparado para aquele dia, pois foi solicitando a participação dos alunos, para representarem ou simplesmente para repetirem aquilo que lia. Hohmann e Weikart

(2009, p.548) afirmam que "é importante que se faça as crianças teatralizarem as acções e sons que integram na história".

Relativamente aos gestos que minha colega ia solicitando às crianças que repetissem no decorrer da leitura da história, houve quem os fizesse logo corretamente, mas também aconteceu que algumas crianças não conseguiram acompanhar. No entanto, a minha colega teve sempre esse aspeto em atenção, incentivando-as na realização dos mesmos. Franco (1999, p. 58) explica que "a atitude do professor deve orientar-se, portanto, para a criação de um espírito de confiança e de camaradagem em que todas as crianças possam participar positivamente, que respeitando as dificuldades de alguns, que regozijando com as pequenas e grandes vitórias de todos".

Quando a V. terminou a leitura da história, foi evidente o gosto que as crianças tiveram em participar nesta atividade, pois os sorrisos e a animação estavam presentes em, praticamente, todas elas.

23 de janeiro de 2012

Nesta manhã de estágio a educadora informou-me de que eu iria dar uma "aula surpresa", utilizando o material estruturado Blocos Lógicos.

Para iniciar, apelei à imaginação das crianças. Pedi para que todos se transformassem em 'mágicos' e repetissem as palavras mágicas que lhes ensinei, para ajudar a abrir as caixas. Nesta aula abordei vários temas (atributos das peças, sequências e orientação espacial). Para além das habituais perguntas para explorar os atributos de cada uma das peças deste material, realizámos dois jogos. Num deles, a criança tinha de fechar os olhos; eu colocava a peça na mão e através do sentido do tato tinha de identificar a forma da peça. O outro jogo foi mais centrado na orientação dos alunos. Uma das crianças escondia uma peça na sala de aula e outra, que se deslocava pela sala de olhos vendados, recebia orientações dos colegas (esquerda, direita, frente, atrás) para descobrir o sítio onde a peça se encontrava escondida. Entre a realização dos dois jogos introduzi um pequeno exercício, onde tiveram de fazer uma sequência de cores e outra de formas. Antes disso, tive de introduzir um exercício de retorno à calma, deixando as crianças saltar, bater palmas, imitar um colega, etc. Para terminar a aula, distribuí várias peças, por cada aluno, deixando-os brincar livremente com as mesmas.

Quando chegou a hora de Educação do Movimento, a educadora encaminhou as crianças para o ginásio. A manhã teve o seu termo com a educadora a fazer a leitura do livro *Coelho Tomás e a barriga*. Antes de sairmos, a educadora conversou connosco sobre a minha prestação nesta aula surpresa

Fundamentação teórica

Considero que a minha prestação foi bastante positiva, pois, para além de estar calma e confiante numa situação surpresa, fui capaz de demonstrar que conhecia a forma de manipular o material. As crianças responderam alegremente e com motivação a todos os meus pedidos, tendo demonstrado especial interesse no último jogo, pois, afinal, era um jogo onde todos podiam participar em simultâneo, dando as indicações ao colega que estava a procurar a peça.

Alsina (2004, p. 6) diz-nos que “as crianças jogam porque o jogo é um prazer em si mesmo, mas a sua maior importância radica no facto de que ele permite resolver problemas simbolicamente e mobiliza vários processos mentais”. Por sua vez, Spodek e Saracho (1998, p. 215) afirmam que “a brincadeira educativa tem como objectivo primário a aprendizagem” e que as “brincadeiras educativas servem um propósito pedagógico, ao mesmo tempo em que se mantêm a sua função de satisfação pessoal”.

Ao realizar estes jogos, foi perceptível que as crianças detentoras de um vocabulário mais elaborado se sentiram mais à vontade para darem orientações mais precisas ao colega que procurava a peça escondida.

24 de janeiro de 2012

Este foi o dia da manhã de aulas programadas da minha colega V. Começou pelo Domínio de Matemática, apresentando três caixas, cada uma de um material diferente: madeira, plástico e cartão. Questionou as crianças sobre os materiais de que cada uma das caixas era construída e o que é que achavam que estava dentro de cada uma. Depois de um aluno ter adivinhado que dentro das caixas estavam bolas, a V. mostrou-as aos alunos e fez vários exercícios: lateralidade, identificação de cores e situações problemáticas. Para terminar esta área, fez um jogo de memória com os alunos.

Entretanto, a pedido da educadora, levei uma das crianças à casa de banho, razão pela qual não tive oportunidade de ver o início da aula de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Nesta aula, a V. fez a leitura de *Como se faz cor de laranja*, de António Torrado. Como material de apoio tinha várias imagens, que passava à medida que iam aparecendo os elementos na história. No final, ensinou os alunos os passos necessários para que, através da mistura de diferentes cores, conseguissem obter a cor de laranja.

Para dar seguimento à sua aula, conduziu os alunos para outro lado da sala, sentou-os em roda, fez um pequeno jogo e cantou uma canção. De seguida, voltou a levar os alunos para outro espaço e deu início à aula de Conhecimento do Mundo. Como material de apoio, tinha dois fantoches: um que representava o Sol e outro o planeta Terra. Estes estavam escondidos e a V. pediu ajuda às crianças para chamar os seus ‘amigos’. Fez um pequeno teatro, durante o qual as duas personagens estabeleciam um diálogo, com base nas funções e importância de cada um. Quando terminou o teatro, apresentou às crianças um globo enfatizando a parte da água e da terra, bem como a forma esférica do mesmo.

Fundamentação teórica

A V. mostrou-se bastante animada, com uma expressão de felicidade no rosto, captando, facilmente, a atenção dos alunos. É de realçar que esteve sempre atenta às necessidades das crianças. Foi bastante carinhosa e expressiva em todas as atividades. Gostei especialmente da forma como a V. abordou o tema de Conhecimento do Mundo. Penso que, para esta idade, os fantoches são um ótimo material, que estimulam o imaginário das crianças.

Segundo Pereira e Lopes (2007, pp. 42-43), os fantoches são “um importante instrumento de aplicação pedagógica em torno de aprendizagens fundamentais aliadas ao desenvolvimento de capacidades: coordenação motora, concentração, criatividade, expressão oral, confiança”. Em relação ao uso de fantoches, Bastos (1999, p. 233), refere “a importância que um trabalho a este nível, quer como espectador quer como ‘produtor’, poderá proporcionar, sobretudo junto de crianças mais pequenas” (p. 233). Apesar de a minha colega só ter utilizado dois fantoches, um para cada mão, foi visível

que este não é um material de fácil utilização, pois, para além de nunca nos podermos ‘afastar’ das personagens, a manipulação do mesmo tem de ser cuidada.

O uso deste recurso não é muito frequente em sala de aula, razão pela qual o mesmo suscitou nos alunos bastante interesse e curiosidade, concentrando toda a sua atenção no que estava a ser apresentado. Pereira e Lopes (2007) afirmam que o uso de fantoches visa favorecer “aprendizagens diversas através de um método activo e lúdico que vai levar o aluno a uma melhor e mais eficaz compreensão” (p. 44). Os mesmos autores dão-nos ainda conta de que o uso de fantoches em sala de aula permite o desenvolvimento de várias capacidades, tais como “a imaginação, o sentido crítico, a relação com o outro, a capacidade de pensar e agir, os seus sentimentos, os seus desejos” (p. 53). Com isto, podemos concluir que o uso de fantoches em sala de aula é uma mais-valia, pois torna-se numa atividade bastante motivadora e divertida para as crianças, não deixando de parte toda a intenção pedagógica.

27 de janeiro de 2012

Nesta manhã de estágio as crianças tinham aula de cerâmica. A educadora dividiu-as em dois grupos, sendo que um foi com um dos animadores para a aula de cerâmica e o outro grupo ficou sentado no tapete onde puderam ‘ler’ os livros que tinham à disposição no “cantinho da leitura”, tendo, posteriormente, efetuado a permuta com o grupo que inicialmente teve a aula de cerâmica. Enquanto isto, a pedido da educadora, a minha colega e eu arrumámos as várias gavetas onde estavam guardados os materiais dos alunos.

Já com todo o Grupo na sala a educadora leu o livro *O Monstro das Festinhas*, da autoria da Carla Antunes. Antes de a manhã terminar as crianças tiveram aula de Educação do Movimento.

Fundamentação teórica

Nesta manhã, as crianças tiveram a oportunidade de manipular os livros da forma que queriam e escolher qualquer um deles. O espaço a que a educadora intitula “cantinho da leitura” pode muito bem ser entendido como uma “biblioteca de turma”. De acordo com Sobrino (2000, p. 65), este espaço é “constituído pela coleção de livros

que se colocam à disposição de uma classe”; este mesmo autor ainda nos informa de que este espaço deve conter “o número mínimo de livros, que terá de corresponder ao número de alunos”. Não nos podemos esquecer que uma das funções da escola é a de promover o contacto entre as crianças e os livros. Como afirma Bastos (1999, p. 286), “a escola é, assim, um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante”.

Embora sendo verdade que as crianças desta idade ainda não capazes de ler, configura-se importante que, desde cedo, tenham um contacto com livros e com a leitura dos mesmos, pois assim, tal como nos diz Magalhães (2008, p. 63), este contacto proporcionará “uma mais harmoniosa e facilitada entrada no mundo da alfabetização e da sequente entrada nos domínios da leitura”.

30 de janeiro de 2012

Na penúltima manhã de estágio do mês de janeiro, as Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionado estiveram no Jardim-Escola a assistir a “aulas surpresa”. No entanto, neste dia, quem pediu a lecionação de uma “aula surpresa” à minha colega V. foi a educadora titular do Grupo de 3 anos.

A aula lecionada pela V. estava relacionada com o Domínio da Matemática e utilizou como material de apoio o *Cuisenaire*. A minha colega tinha como objetivo ensinar o valor da peça encarnada (2 unidades). Para isso, numa primeira abordagem, falou com as crianças sobre aquele material e as suas características e só depois lhes deu a conhecer a peça encarnada.

Quando terminou as crianças foram para a aula de Educação do Movimento e nós, apesar de não termos assistido a nenhuma das aulas pedidas pelas Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionado, fomos assistir à reunião realizada no fim das mesmas.

Fundamentação teórica

Entendo que, globalmente, o objetivo que a minha colega V. pretendia alcançar com a aula que lecionou não foi atingido. Aquela era a segunda vez que as crianças tinham contacto com aquele material, e a V. não foi capaz de encontrar as estratégias

mais adequadas para simplificar o conteúdo que queria abordar. Apesar de tudo, consegui manter uma boa postura e uma atitude tranquila. Deste modo, podemos afirmar que foi ao encontro da afirmação de Almeida (2012, p. 25), quando nos diz que o professor deve “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”.

Penso que é importante realçar que foi perceptível que a dificuldade da minha colega não esteve na manipulação do material, mas sim no facto de não conseguir transmitir os conhecimentos que pretendia.

31 de janeiro de 2012

Nesta manhã lecionei a minha aula programada. Iniciei com o Domínio da Matemática. Trabalhei os Blocos Lógicos com as crianças sentadas à mesa. Abordei vários conteúdos, centrando-me, em especial, nos atributos das peças.

Posteriormente, dei sequência às atividades com a aula de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na qual, através de uma apresentação informática animada, construída propositadamente para esta aula, contei a história *A que sabe a lua*, de Michael Grejniec. Para esta atividade, sentei os alunos no chão, em forma de U, para que todos tivessem a possibilidade de ver a tela onde estava projetada a história. Ao longo desta, fui solicitando a participação das crianças, em especial, para que repetissem os nomes dos animais e tentassem adivinhar o nome do animal seguinte. Terminei esta área questionando as crianças sobre qual era, na opinião de cada uma, o sabor que tinha a lua.

Após o intervalo, lecionei a área de Conhecimento do Mundo, que tinha como objetivo diferenciar continentes de oceanos. Utilizei um placard e várias peças, em género de puzzle, com o formato dos vários continentes. Depois de explicar a diferença entre continentes e oceanos, pedi às crianças que me ajudassem a descobrir o local correto de todas as peças. Quando todas as peças estavam nos respetivos lugares, informei-as do nome que se dava ao continente em que vivemos e pedi a um dos alunos que colocasse a figura da bandeira portuguesa no local correspondente a Portugal.

Fundamentação teórica

Esta foi, indubitavelmente, uma aula que tive muito gosto em lecionar, em especial, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Na verdade, não tinha planeado contar a história, mas sim lê-la, mas tal aconteceu, pois, por motivos alheios à minha vontade, não tinha comigo o livro. Apesar disso, tinha comigo uma animação de imagens. Tive especial cuidado com este momento de dinamização de leitura.

Ribeiro e Oliveira (2002, p. 13) afirmam que “a magia que envolve o momento de contar vai desde o local onde o narrador e os ouvintes se situam, aos rituais, aos gestos, às inflexões de voz, às exclamações, e até à interpelações dirigidas aos ouvintes”. Na esteira desta opinião, Hohmann e Weikart (2003, p. 548) referem que “contar histórias em vez de ler um livro é uma maneira divertida de usar a linguagem com inflexões de voz e gestos”.

Contar uma história, ao invés de a ler não é uma tarefa propriamente fácil. Ribeiro e Oliveira (2002, p. 13) afirmam que esta atividade assenta “não só na criatividade, no ‘jeito’ do narrador, como também na capacidade que este tem de chamar a atenção dos ouvintes para o que está a contar”. Para além de diversificar os momentos de leitura, considero que esta atividade pode ser bastante enriquecedora para as crianças, tornando-se necessário que o educador/professor seja capaz de contar e não somente ler uma história.

3 de fevereiro de 2012

Nesta manhã, estavam programadas várias aulas no Jardim-Escola, pois, para além das educadoras/professoras cooperantes, estava também prevista a presença das Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionado. Como nem a minha colega V., nem eu iríamos lecionar uma aula fomos assistir à aula de outra colega, a A.M., no Grupo A, dos 4 anos.

A colega começou a sua aula de 60 minutos com o Domínio da Matemática. Abordou os itinerários, com o apoio do material *Cuisenaire*. Para além deste material, a A.M. socorreu-se, também, de uma enorme folha de papel de cenário e peças em tamanho grande, feitas em papel, de modo a representar as peças do *Cuisenaire*. A área de Conhecimento do Mundo tinha como tema as características dos répteis; a colega

utilizou como material uma apresentação em *PowerPoint*, projectando várias imagens e, por último, um vídeo. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, fez a leitura de *A que sabe a lua*, de Michael Grejniec. Foi acompanhando a leitura com a utilização de imagens impressas em papel.

Como habitual, quando todas as aulas terminaram houve reunião para debater as várias opiniões sobre as aulas.

Fundamentação teórica

A colega A.M. teve alguma dificuldade em gerir o tempo, não conseguindo que todas as aulas tivessem uma duração de lecionação idênticas. No entanto, aquilo que acho digno de realce foi o bom uso que fez dos materiais, em especial na aula de Conhecimento do Mundo, quando utilizou a apresentação em *PowerPoint*.

Cada vez mais é perceptível que a tecnologia é parte integrante da educação. Assim sendo, facilmente se aceita a importância para as crianças do contacto com os computadores, aprendendo a utilizá-los, bem como a conhecer as suas funcionalidades. Botelho (2009) refere que “a interacção com os computadores estimula a comunicação verbal e a colaboração entre as crianças” (p. 115). Cada vez mais o uso do computador é feito em sala de aula sendo encarado como um facilitador das aprendizagens. De acordo com a autora atrás mencionada, as Tecnologias de Informação e Comunicação “podem, se convenientemente exploradas, ser um excelente instrumento educativo” (p. 114). Papert (referido por Correia, Andrade e Alves, 2001) afirma ainda que as crianças, quando expostas ao uso do computador, ficam com um brilho nos olhos, mostrando vontade de se apropriarem do mesmo.

Como a minha colega não levou nenhum réptil vivo para a aula, foi bastante pertinente a utilização do computador para que, desta forma, as crianças pudessem visualizar as imagens dos animais que estavam a ser estudados.

6 de fevereiro de 2012

A educadora começou por fazer a chamada, assinalando quem estava presente/ausente no respetivo quadro, com o auxílio das crianças. De seguida, assinalou também, mais uma vez pedindo a ajuda das crianças, o dia da semana em que se

encontravam. Prosseguiu a manhã com a leitura de *O Inverno*, da coleção Biblioteca Infantil. Com a leitura desta história, a educadora abordou as estações do ano, bem como o vestuário mais indicado para cada uma delas.

No Domínio da Matemática, a aula teve como principal objetivo rever os valores das peças do *Cuisenaire*, que já tinham sido aprendidos pelas crianças.

De seguida, a minha colega V. e eu acompanhámos as crianças até à aula de Educação do Movimento. Nesta aula, a educadora responsável tinha montado no ginásio vários espaços, aos quais chamou de ‘estações’, onde se realizariam exercícios distintos: andar sobre um banco, contornar pinos ao pé-coxinho, rebolar no colchão e saltar nos arcos.

Fundamentação teórica

Foi a primeira vez que a minha colega e eu tivemos oportunidade de assistir a uma aula de Educação do Movimentos. De acordo com Borges (1987):

[...] a educação do movimento cria, na alma da criança, um clima tal que ela é presa, inteiramente, criando sua personalidade, sentindo o “Eu” próprio. A criança, quando anda, não movimenta só uma perna, mas sim, toda sua inteligência, sua atenção, tudo se movimenta com ela. (p. 116)

Por sua vez, Cordeiro (2007, p. 434) refere que “as aulas de ginástica são importantes, porque permitem começar a pautar o exercício segundo regras de desenvolvimento ósseo, articular e muscular”. Mas as aulas de Educação pelo Movimento não servem somente para exercitar o corpo: elas ajudam as crianças também a nível psicológico. O autor mencionado diz-nos que “o desporto representa uma actividade fundamental para o crescimento e o desenvolvimento harmonioso, bem como para o equilíbrio mental e psicológico”.

Segundo Jesus (2002, p. 12), estas aulas também servem para desenvolver a personalidade das crianças, pois ensinam a “conviver e colaborar com os amigos; conhecer os pontos fortes e fracos; ter iniciativa e responsabilidade; saber enfrentar dificuldades; criar hábitos e cuidados de higiene; cumprir regras”. Nestas aulas, em especial quando se realiza jogos, as crianças interiorizam a importância das regras, bem como o facto de que há sempre um vencedor e um vencido.

É ainda importante realçar que a maioria das crianças demonstra sempre bastante entusiasmo em participar nestas aulas, pois é perceptível que as consideram como uma atividade mais livre, apesar de também terem de seguir regras.

10 de fevereiro de 2012

A educadora iniciou as atividades com o Domínio da Matemática, introduzindo um novo conteúdo: a Teoria de Conjuntos. Para isso, utilizou plasticina, distribuindo um pouco por cada aluno e solicitando-lhes que formassem duas circunferências com a mesma. Distribuiu ainda botões por todas as mesas. Trabalhou a noção de linha fronteira, de elementos, conjunto singular e vazio. Para tornar este conteúdo mais apelativo, fez a leitura da história *A lagartinha Comilona*, de Eric Carl, pedindo às crianças que utilizassem os botões para representar a quantidade de alimentos que a lagartinha ia comendo ao longo da semana.

Depois de se arrumar o material, os alunos foram para a aula de Educação do Movimento.

Fundamentação teórica

Achei bastante interessante a forma como a educadora abordou a temática da Teoria de Conjuntos. Caldeira (2009) define conjunto como sendo “qualquer número de elementos de uma determinada espécie” (p. 380), isto é, de acordo com a mesma autora, “uma colecção de objectos da mesma natureza” (p. 320).

Um dos objetivos da educadora nesta aula, para além de introduzir um novo conteúdo, foi o de trabalhar as contagens, verificando-se isso quando recorreu à leitura da história pedindo às crianças para que contassem quantos elementos a lagartinha comeu em cada dia, e representando-os num determinado conjunto.

4. Semana de Contacto com a Realidade Educativa – Estágio Intensivo

Esta semana foi dedicada ao estágio intensivo, realizado numa escola pública, localizada no concelho de Sintra. A semana de estágio decorreu entre 27 de fevereiro e 2 de março de 2012 junto de uma turma do 1.º ano de escolaridade.

4.1. Caracterização da turma

Esta turma é constituída por vinte alunos, sendo oito do género feminino e doze do masculino.

De acordo com as informações transmitidas pela professora titular de turma, os alunos do 1.º ano, turma C, são bastante interessados no ambiente que os rodeia e, na sua maioria, apoiados pelos seus familiares/encarregados de educação, que demonstram interesse pelo desenvolvimento escolar dos seus educandos.

Nesta turma é digno de registo o facto de ter sido integrada uma criança com perturbações do espectro do autismo, que devido à sua doença tem um currículo diferenciado da restante turma.

Também importante relatar é o facto de apenas 6 crianças terem frequentado a Educação Pré-Escolar.

4.2. Espaço, rotinas e horário

A sala desta turma é bastante ampla. Tem uma porta de acesso e várias janelas com vista para o espaço destinado ao recreio.

As mesas de trabalho dos alunos encontram-se em forma de “U” e, no centro, existem mais duas mesas. A professora tem uma secretária onde, sempre que necessário, presta esclarecimentos a alguma dúvida que surge. Ao fundo da sala, existem dois espaços distintos: um destinado aos armários onde são guardados os dossiers dos alunos; outro destinado à colocação dos pacotes de leite.

Há dois grandes placards nas paredes, com os trabalhos realizados pelos alunos. Por cima do quadro de giz, são colocadas as letras que os alunos vão aprendendo.

Quanto às rotinas, nesta escola, após o toque para a entrada, os alunos fazem uma formatura em frente à porta do seu pavilhão e aí permanecem, vigiados por uma assistente operacional, até que a professora titular de turma os vá receber.

Os alunos iniciam as suas práticas letivas às 13h15m horas, com uma lengalenga ou uma adivinha. Por vezes, são os alunos que as apresentam aos seus colegas. Por volta das 15h15m, a professora dá ordem aos alunos para arrumarem aquilo que estão a fazer e lancharem dentro da sala de aula. Às 15h30m, soa o toque que indica o início do recreio. Às 16h, volta a soar o toque da campainha, mas, desta vez, para que os alunos reiniciem a sua prática letiva. Antes de entrarem na sala de aula, vão à casa de banho. O dia de aula tem o seu termo às 18h15m.

Por fim, o horário da turma é o que se encontra no quadro seguinte (Quadro 6).

Quadro 6 – Horário do 1.º C

Dias Horas	segunda- feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
13h15 14h15m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
14h15m 15h30m		Exp. /Área de Proj			Língua Portuguesa (Biblioteca - quinzenalment e)
15h30m 16h00m	Intervalo				
16h00m 17h00m	Matemática	Educação Física	Matemática	Língua Portuguesa	Estudo do Meio
17h00 18h15		Estudo do Meio	Estudo do Meio	Biblioteca	Exp. /Área de Proj

4.3. Relatos diários

27 de fevereiro de 2012

A tarde teve início com a leitura, por parte da professora, do conto “O Patinho Feio”. No fim da leitura, a professora levou os alunos a explorar a capa do livro bem

como a história, fazendo a ligação com a área de Estudo do Meio, e abordando, assim, o tema da classe dos animais. No fim, escreveu no quadro o título do conto e questionou os alunos relativamente ao número de palavras do mesmo, sobre quantas sílabas tinha, e terminou com a decomposição da palavra “feito”. Desta forma ensinou o som da letra <f>. Solicitou aos alunos que dissessem várias palavras com esse som para, posteriormente, as registar no quadro. De seguida, ensinou a grafia desta letra e solicitou a alguns dos alunos para a irem desenhar no quadro. Até à hora do lanche, os alunos resolveram uma ficha de trabalho alusiva ao que tinham aprendido.

Depois do intervalo, a professora distribuiu uma folha quadriculada por todos os alunos. Pediu para que escrevessem os números de dois em dois, representando-os por extenso e através de numerais. A professora também os ia escrevendo no quadro.

O dia terminou com a realização, em conjunto, de uma ficha de Matemática, onde foi realizada a análise de gráficos.

28 de fevereiro de 2012

Os alunos começaram por rever o que tinham aprendido no dia anterior e a professora solicitou a alguns alunos que fossem ao quadro escrever algumas palavras iniciadas pela letra <f>. De seguida, solicitou-lhes que abrissem o manual escolar de Português numa ficha, para treinarem a grafia do <f> maiúsculo. Quando todos terminaram, a professora fez a leitura modelo de um texto e solicitou a todos os alunos que o lessem em voz alta para os colegas.

Quando regressaram do intervalo, os alunos estiveram a trabalhar a área de Matemática, elaborando, em conjunto, um gráfico de barras, cujo título era “A cor preferida dos alunos do 1.ºC”.

O dia terminou com a aula de Educação Física lecionada pela professora titular de turma.

29 de fevereiro de 2012

O dia teve início com a área de Matemática, trabalhando os alunos a decomposição de números.

Após o intervalo, a professora falou, novamente, do conto que tinham lido no início da semana. Dividiu a turma em grupos de dois, e distribuiu por cada grupo uma folha com 6 imagens alusivas ao conto. Os alunos tinham de as recortar, pintar e colar de forma cronológica e, por último, tinham de legendar cada uma das imagens.

1 de março de 2012

O início de mais este dia letivo constou da apresentação dos trabalhos referentes ao conto “O Patinho Feio”, elaborados no dia anterior. Depois de todos os grupos terem apresentado o seu trabalho, a professora distribuiu uma ficha de Português, e fez a avaliação da leitura de cada aluno.

Após o intervalo, os alunos começaram a resolver uma ficha de Estudo do Meio. À hora estipulada no horário, a turma dirigiu-se até à biblioteca da escola, onde tiveram a oportunidade de devolver os livros que tinham na sua posse e de requisitar outros.

2 de março de 2012

Neste dia, conforme combinado com a professora titular da turma, iniciei as atividades letivas, utilizando o material Tangram. Explorei, com os alunos, as várias características deste material e ensinei-lhes a construção do coelho, criando duas situações problemáticas com o mesmo.

À hora habitual, os alunos foram até à biblioteca, onde permaneceram até à hora do intervalo. A bibliotecária escolar fez a leitura do livro *A que sabe a lua*, de Michael Grejniec, que acompanhou por uma apresentação com imagens animadas da história. Depois, desenvolveu uma atividade com os alunos que tinha como objetivo desenvolver o sentido do paladar.

De regresso do intervalo, a pedido da professora, dirigi-me à outra turma de 1.º ano, onde lecionei uma aula idêntica à que tinha lecionado no início do dia. Quando terminei voltei à turma do 1.ºC. A professora distribuiu por cada aluno uma folha A4, sem linhas, e solicitou que desenhassem a Lua e, dentro desta, aquilo que mais gostavam de comer. Quando todos terminaram, apresentaram o seu trabalho à turma.

Fundamentação teórica

Esta foi sem dúvida uma semana bastante gratificante e enriquecedora para mim. Tive a oportunidade de observar práticas letivas distintas daquelas a que estava habituada, em especial no ensino da leitura. Sendo uma escola pública e estando eu habituada a estagiar em escolas privadas, também notei diferenças nos alunos, em especial no ritmo de trabalho.

Um dos aspetos que mais me despertou a atenção nesta semana de estágio foi a Biblioteca Escolar. Como consta no horário, esta turma tem uma hora dedicada à biblioteca. Ali, todas as semanas, podem requisitar novos livros, tendo a oportunidade de os levar para casa. Não será de mais recordar que, como diz Silva (2000, p. 15), um dos maiores legados da escola é preparar as crianças para “a frequência de Bibliotecas”. O mesmo autor também refere que as principais finalidades de uma Biblioteca Escolar são as seguintes:

- a) Servir de motor cultural da escola, dinamizando-a;
- b) Ser interventivas num espírito de envolvimento de toda a escola (não aguardando que as procurem, mas predispondo-se a essa procura e provocando-a);
- c) Empenhar-se em motivar e formar leitores (já para o presente, mas sobretudo visando o futuro) e frequentadores de outras Bibliotecas (sobretudo as Bibliotecas Públicas/Municipais). (p. 16)

É de realçar, também, o excelente trabalho da Professora Bibliotecária, pois tal como nos diz Sequeira (2000, p. 67), os responsáveis pelas bibliotecas escolares “em lugar de conservadores da cultura literária serão os seus animadores junto das crianças”. Esta autora diz-nos ainda que “o importante é que ‘levemos’ o livro à criança, a ajudemos a estabelecer uma conduta de comunicação com este precioso meio de desenvolvimento” (p. 67).

Na minha opinião, é fundamental que as escolas proporcionem este tempo e espaço às crianças, pois é também o contacto com os livros que fomenta a paixão pela leitura, criando futuros leitores. Também considero de extrema importância que os alunos, desde cedo, não encarem o espaço da biblioteca somente como um “espaço de convívio”, mas também como um “espaço de trabalho”. De acordo com Silva (2000 p. 92), “a Biblioteca deverá andar associada à seriedade do trabalho intelectual e os alunos deverão, a pouco e pouco, adquirir competências também nesse domínio”.

5. Turma do 1.º ano B

Com o início do segundo semestre, iniciou-se também um novo período de estágio. Deixámos o Pré-Escolar para, agora, percorrermos os vários anos que constituem o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este novo período de estágio teve lugar entre 5 de março e 27 de abril de 2011, junto da turma B, do 1.º ano de escolaridade, que frequenta a escola privada dos Olivais, onde tenho vindo a fazer o meu Estágio Profissional.

5.1. Caracterização da turma

A turma iniciou o ano letivo com 28 alunos matriculados. No entanto, entrou uma nova aluna no 3.º período, passando assim a contar com 29 alunos. Destes, 17 são raparigas e 12 são rapazes. É de realçar que um dos alunos, embora muito inteligente, sofre de hiperatividade, diagnosticada por um médico, e outro apresenta muitas dificuldades na leitura e na escrita, embora na área Matemática adquira conhecimentos com mais facilidade.

De uma forma geral, a turma apresenta vontade em aprender. Outro facto, não menos importante, é que estas crianças adquirem muitos conhecimentos fora do contexto sala de aula, em ambiente familiar. Estas informações foram fornecidas pela professora titular de turma.

5.2. Espaço, rotinas e horário

Esta turma tem aulas numa sala bastante ampla, onde se podem ver dois quadros de lousa e, colado na parede, um abecedário comparativo feito em musgami. Nas outras paredes da sala estão expostos trabalhos de várias áreas realizados pelos alunos, por exemplo, referentes à área de Expressão Plástica ou Matemática. Também é possível observar-se um espaço dedicado aos aniversários mensais dos alunos (v. *Figura 4*).

Nesta sala, como visível na Figura 4, para além das três filas de mesas, agrupadas duas a duas, é possível observar a existência de duas estantes. Numa delas estão os dossiers onde se guardam os trabalhos de cada aluno; na outra, estão livros. À volta desta estante há alguns bancos, para a prática da leitura.



Figura 4 – Sala de aula da turma do 1.º ano B

No que se refere às rotinas, o acolhimento neste Jardim-Escola começa todos os dias a partir das 8h até às 9h30m, sendo que os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico devem chegar às 9h para o começo das práticas letivas.

No que diz respeito à higiene, a turma tem um tempo reservado para o efeito, antes do início das aulas, depois do recreio da manhã e antes do almoço. Na restante prática letiva, não tenho conhecimento dos hábitos de higiene existentes, pois o meu período de estágio terminava à 13:00h.

O recreio tem a duração aproximada de 30 minutos e, como consta no horário abaixo, o recreio da manhã decorre entre as 11h e as 11h30m, e entre o almoço e o retomo às aulas da tarde.

O horário do 1.º B é o que se transcreve no quadro da página seguinte (Quadro 7).

Quadro 7 – Horário do 1.º B

Dias Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h 10h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h 11h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h 11h30m	Recreio				
11h30m 12h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h 12h50m	Matemática	Língua Portuguesa	Educação Física	Música	Matemática
13h 14h30m	Almoço				
14h30m 15h20m	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Formação Cívica	Expressão Plástica 14h30m – 15h45m	Estudo do Meio (experiências)
15h20m 16h10m	Estudo Acompanhado	Estudo do Meio	Biblioteca: no âmbito de Língua Portuguesa		Formação Cívica
16h10m 17h	Jogos de Matemática	Inglês (16h – 17h)	Área Projeto	Estudo do Meio	Assembleia de Turma
17h	Lanche/Saída				

5.3. Relatos Diários

5 de março de 2012

A manhã teve início com a leitura individual da lição, feita por cada um dos alunos. À medida que iam terminando, começavam a resolver exercícios gramaticais (antónimos/sinónimos; classificação de sílabas; identificação do género das palavras). Ainda na área de Português, a professora fez um ditado com os alunos. Antes de iniciar este exercício, fez uma revisão oral dos ditongos orais e nasais, bem como da letra <x>, predominante no ditado.

Quando terminaram o ditado, a professora acompanhou a turma até à área que o Jardim-Escola reservou para a elaboração de uma Horta Pedagógica, e cada aluno participou na atividade de plantar cebolas.

Regressados do intervalo, a turma dedicou-se à área da Matemática, utilizando o material didático *Cuisenaire*. Com este material, os alunos realizaram vários exercícios de multiplicação, recorrendo, algumas vezes, ao cálculo mental; resolveram situações problemáticas, algumas com frações e outras com o objetivo de calcularem o perímetro.

Antes do almoço, e depois de todo o material estar arrumado, a professora distribuiu uma folha quadriculada por cada aluno e realizaram algumas subtrações com recurso ao empréstimo.

Fundamentação teórica

Este Jardim-Escola situa-se num meio urbano, fator que tem influência direta nas vivências dos alunos. Por isso, as atividades desenvolvidas com a criação desta horta pedagógica permitem às crianças o contacto com a natureza, pois a maioria da população escolar não tem esta oportunidade, participando no processo de crescimento daquilo que estavam a semear.

De acordo com Martins *et al.* (2007):

[...] 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)

Entendo que esta é uma atividade bastante importante, dado que permite aos alunos interiorizarem que, afinal, os alimentos não ‘nascem’ nas prateleiras dos supermercados, podendo, assim, vivenciarem todo o processo necessário para o crescimento dos produtos hortícolas.

Palma (1999, p.9) afirma que “educação ambiental é a vida”. Por sua vez, Reigota e Sorretino (1991) citado por Moisés (2002, p.52) dizem que a Educação Ambiental é “um processo contínuo de aprendizagem de conhecimentos para o exercício da cidadania”. Deste modo, podemos inferir que esta atividade faz parte da Educação Ambiental dos alunos, pois articula-se com a área de Estudo do Meio, permitindo-lhes participar ativamente neste conhecimento.

6 de março de 2012

A área que deu início à manhã foi a de Matemática, com apoio do material didático 5.º Dom de Fröbel. Antes de realizar qualquer exercício com este material, a professora fez uma revisão sobre a constituição do mesmo, as características do cubo e a representação de frações. Pediu aos alunos que construíssem as “colmeias” e realizou

várias situações problemáticas. De seguida, deu indicações para construírem o “sofá”. Com esta construção, ditou uma situação problemática; os alunos tinham de construir um gráfico e posteriormente analisá-lo. Concluída a análise do gráfico, os alunos arrumaram o material e dirigiram-se para o intervalo.

Quando os alunos regressaram, a professora iniciou a área de Português com a leitura de um poema. Pediu a todos os alunos que o lessem e, de seguida, prosseguiu com perguntas relativas à estrutura de um poema. Realizou vários exercícios orais de gramática, que incluíram temas como o plural das palavras terminadas em *-ão*, *-õe* e em *-õe*, análise morfosintática de palavras e família de palavras (das palavras livro e água). De seguida distribuiu uma ficha por cada aluno. A professora teve de se ausentar da sala de aula e a minha colega V. e eu ficámos a supervisionar a resolução da ficha até à hora de almoço.

Fundamentação teórica

O 5.º Dom de Fröbel é um material didático constituído por uma caixa de madeira, de forma cúbica. Dentro desta caixa, é possível encontrar 27 cubos. Destes, 21 são cubos inteiros, 3 estão divididos em meios e outros 3 cubos estão divididos em quatro partes iguais.

Este material revela grande interesse pedagógico. Moreira e Oliveira (2003, p. 34) defendem a utilização dos Dons de Fröbel, realçando que os mesmos possibilitam o “ensino de [...] construções, bem como o incitamento ao pensamento”. Caldeira (2009, p. 302) acrescenta que este material é capaz de trabalhar o “equilíbrio; lateralidade; noção espacial; contagem; raciocínio lógico; cálculo mental; números racionais; situações problemáticas; construções; criatividade. As capacidades e destrezas são: equilíbrio; saber contar; ser criativo; construir; representação simbólica”.

Como acontece com todos os materiais, este também tem regras de utilização, Como refere Caldeira (2009, p. 249), começa-se pela forma de abrir a caixa: “entreabre-se um pouco a tampa; vira-se a caixa; retira-se o resto da tampa e tira-se a caixa”; para o arrumar, “coloca-se a tampa dentro da caixa na diagonal; arruma-se no centro ou à direita da mesa”.

Pessoalmente, este é dos materiais que mais me fascina, pois, para além de ser possível trabalhar imensos conteúdos com o mesmo, é dos materiais que permite uma

aprendizagem a brincar, devido ao facto de se realizarem várias construções e a partir das mesmas, de se criarem situações onde se inserem os conteúdos a lecionar.

9 de março de 2012

Nesta manhã, sentei-me junto de duas crianças para as ajudar a resolver vários exercícios de Matemática, cujas fichas de trabalho tinham em atraso.

Quando a maioria da turma já estava presente, a professora distribuiu um texto por cada aluno e fez a leitura do mesmo. Procedeu à interpretação oral do mesmo, bem como a uma análise gramatical, aproveitando para fazer revisões de toda a matéria dada até a data. Depois desta revisão, iniciou a abordagem às frases do tipo imperativo; explicou a sua função e como identificar uma frase com estas características. De seguida, os alunos procederam à realização de uma ficha onde tinham de legendar corretamente as imagens.

Quando regressaram do intervalo, os alunos tinham em cima de cada uma das mesas uma caixa do material didático Calculadores Multibásicos. Com este material, a professora procedeu à realização de somas e subtrações nas diferentes bases, introduzidas por situações problemáticas. Para finalizar esta aula, pediu aos alunos que ficassem com uma única placa e procedeu a um exercício de leitura de números. Posteriormente, solicitou-lhes que arrumassem o material, ausentando-se, de seguida, da sala. Por tal facto, a minha colega V. procedeu à leitura do livro *Leónia devora livros*, de Laurence Herbert.

Fundamentação teórica

Nesta manhã aquilo a que quero dar mais ênfase prende-se com a realização de revisões por parte da docente. Ferreira e Santos (1994, p. 58) afirmam que esta tarefa é “de extrema importância para a retenção de conteúdos adquiridos”. Em conversa com a docente, esta explicou-nos o motivo pelo qual decidiu rever toda a matéria lecionada até à data, relativamente à área de Português: a data das provas estava próxima, e queria perceber em que área a maioria dos alunos sentia mais dificuldades.

Meirieu (1998, p. 81) dá-nos a conhecer “três tipos de actividades para fazer revisões para um teste: uma memorização activa e sistemática dos conteúdos adquiridos,

um inventário e o aprofundamento dos pontos mais delicados e uma passagem exaustiva de toda a matéria”. Podemos assim concluir que a professora, nesta aula, optou por realizar uma revisão dos conteúdos centrada num “inventário e o aprofundamento dos pontos mais delicados”, visto que o seu objetivo principal era ‘limar as arestas’, aprofundando os conteúdos em que os alunos não estavam tão seguros.

As atividades de revisões são bastante benéficas para os alunos, pois é-lhes possibilitada uma oportunidade para entenderem aquilo que não tinham, até então, conseguido compreender.

12 de março de 2012

A manhã teve início com a resolução de vários exercícios gramaticais, que incidiam na classe dos nomes. Os alunos fizeram também um ditado de nomes comuns coletivos. Enquanto procediam à resolução e correção destes exercícios com a professora, a minha colega V. e eu decorávamos uma bola de esferovite para a realização de um concurso.

Quando regressaram do intervalo a professora iniciou a área de Matemática utilizando o material didático Calculadores Papy. Com este material, trabalhou a leitura de números. Antes de ditar qualquer número lembrou o valor de cada quadrado e a que ordem iria pertencer cada uma das três placas que tinham à sua frente. Os alunos representaram vários números e fizeram a leitura dos mesmos, tanto por ordens como por classes, identificando, em alguns, os algarismos de maior/menor valor absoluto/relativo. Depois de realizarem a leitura de três números diferentes, a professora pediu-lhes para acrescentarem uma placa, e questionou-os sobre qual a classe que essa placa iria representar, tendo obtido respostas corretas. Posteriormente, solicitou a representação de mais dois números, após o que os alunos arrumaram o material.

Fundamentação teórica

Os Calculadores Papy foram inventados por George Papy, em 1970. São formados por placas de forma quadrangular, e cada placa corresponde a uma ordem. Cada placa tem demarcado quatro quadrados de cor diferente, sendo que cada cor corresponde a um valor. É de realçar que as cores originais deste material são baseadas

nas cores do material *Cuisenaire*. No entanto, as cores utilizadas no Jardim-Escola onde estagio são o verde-claro, o cor-de-rosa, o azul e o branco. A cor verde-clara representa a quantidade 8, a cor-de-rosa a quantidade 4, a cor azul a quantidade 2 e, por último, a cor branca representa a quantidade 1.

Caldeira (2009) afirma que este material “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). Também nos informa sobre uma das características deste material: “para assinalar a representação dos números, podem-se utilizar: massas, fichas, figuras geométricas em papel” (p. 346), ou seja, e por exemplo, quando queremos representar a quantidade 8, devemos colocar uma marca na cor verde. Ainda de acordo com esta autora, ao utilizarmos mais do que uma placa temos de ter em atenção que “cada calculadora representa uma ordem e cada conjunto de três calculadoras equivalem a uma classe” (p. 347). Por último, refira-se que esta mesma autora nos apresenta as capacidades que uma criança é capaz de adquirir com este material:

- a) Aprende a seleccionar, decidir, descobrir regularidades e a utilizar diferentes modos de chegar à resolução de um problema;
- b) Realiza a compreensão dos números e da numeração;
- c) Reconhece a compreensão do sentido do número e das operações;
- d) Efectua o cálculo com números realizando operações;
- e) Desenvolve o cálculo;
- f) Resolve situações problemáticas. (p. 347)

Nesta aula, a professora utilizou este material para trabalhar a leitura de números. Nunca tinha assistido à utilização deste material. Assim, tive também oportunidade de, em simultâneo com as crianças, aprender, dando, afinal, sentido ao estágio, cujo objetivo, entre outros, é o de, também, aprendermos a manipular novos recursos, para posteriormente os sabermos utilizar.

13 de março de 2012

A manhã teve início com a área de Matemática, tendo a professora utilizado o Geoplano. Com este material, foram trabalhados os diferentes tipos de linhas, figuras geométricas, frações, e iniciado o tema dos ângulos. A professora solicitou aos alunos

que representassem várias figuras geométricas (quadrado, retângulo, paralelogramo e triângulo), pedindo, algumas vezes, para associarem o que tinham representado a objetos presentes no seu dia-a-dia. Deu a definição de ângulo e, em conjunto com os alunos, comparou os ângulos das várias figuras, informando-os do nome dos ângulos do quadrado e do retângulo, e dizendo-lhes que os ângulos se medem em graus. Para terminar a aula, e antes do intervalo, fez uma revisão da matéria lecionada.

Após o intervalo, a professora distribuiu um texto por cada aluno e fez a leitura modelo do mesmo. Pediu a cada aluno que lesse uma parte do texto. Depois, os alunos fizeram uma cópia do texto e, de seguida, responderam a várias questões orais de interpretação do texto.

Fundamentação teórica

Um dos materiais em que as crianças se sentem bastante à vontade a manusear e a experimentar diversas construções, especialmente do seu imaginário, é o Geoplano. Com as orientações da professora, o aluno é capaz de fazer construções mais complexas. Apesar dessa complexidade, muitas destas construções não deixam de ser associadas ao seu quotidiano.

De acordo com Mendes e Delgado (2008, p. 10), “é importante que as crianças sejam envolvidas em actividades nas quais tenham de observar e manipular objectos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas”.

Como já foi referido no relato diário, a professora solicitava aos alunos que identificassem as várias figuras presentes no seu dia-a-dia, sendo que a maioria associou a objetos presentes em casa – como seja, caixas de brinquedos, a televisão e sinais de trânsito. Seguindo as orientações de Caldeira (2009, p. 410), “a geometria no nível básico deve construir uma experiência geométrica informal e o seu estudo deve estar relacionado com o mundo real”.

Nesta atividade, a professora solicitou também a construção de figuras idênticas, mas de diversos tamanhos ou posições, trabalhando assim a orientação espacial dos alunos, bem como a transformação de figuras. Mendes e Delgado (2008) referem:

[...] as crianças começam a desenvolver as suas capacidades de visualização espacial, desde muito cedo, ao observarem e manipularem os objectos. Estas

experiências são fundamentais para, progressivamente, irem desenvolvendo as suas capacidades de perceber mudanças de posição, orientação e tamanho dos objectos, ao mesmo tempo que desenvolvem noções geométricas importantes tais como a congruência, a semelhança e a transformação de figuras. (p. 10)

16 de março de 2012

Os alunos tiveram uma prova de avaliação de Matemática. À medida que a iam acabando, a professora pediu-lhes que fizessem uma cópia, a qual também contaria para a avaliação. Após o intervalo, a docente escolheu uma aluna e pediu para que os colegas a descrevessem física e psicologicamente. Com as informações que os alunos lhe iam dando, elaborou um pequeno texto no quadro. Informou os alunos que eles iriam fazer o mesmo, mas sobre o pai de cada um. A V. e eu fomos ajudar os alunos.

Fundamentação teórica

O facto de a professora ter aproveitado a proximidade de um dia comemorativo (o dia do Pai) para programar uma atividade de expressão escrita foi bastante pertinente. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007, p. 14), “o professor tem o poder de desencadear as diversas situações em que se recorre à escrita”. Os alunos gostaram especialmente do exercício onde tinham de descrever o pai. Seguindo o pensamento dos autores atrás referidos, há que frisar que

[...] as emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas actividades de escrita são cruciais para construir a relação com esta competência. Essas emoções e sentimentos podem ser construídos durante o processo de escrita e por meio da participação em projectos que atribuem funções aos textos produzidos. (p. 16)

O desafio de fazer a descrição física e psicológica do pai foi aceite pelos alunos com muito empenho, e muitas das descrições estavam deveras engraçadas. É importante criar autonomia nos alunos, e entendo que a opção por este tipo de exercícios ajuda nessa evolução.

19 de março de 2012

A manhã teve início com a resolução da prova de avaliação de Estudo do Meio. À medida que os alunos iam acabando, a V. e eu dirigíamo-nos ao quadro com um

aluno de cada vez, e explicávamos o processo da subtração com empréstimo. Depois do intervalo a professora iniciou a aula de Matemática com o material didático 3.º e 4.º Dom de Fröbel. Para começar, explorou cada uma das caixas, questionando as características de cada sólido e as diferenças entre eles. Com este material a professora fez duas construções: ‘móvel de sala’ e ‘ponte alta’. Ditou várias situações problemáticas, onde os alunos trabalharam essencialmente o cálculo mental e a memória. Depois de arrumarem o material realizaram, em conjunto com a professora, vários exercícios de numeração romana.

Fundamentação teórica

A professora utilizou, em simultâneo, os 3.º e 4.º Dom de Fröbel. A explicação relativa ao material 3.º Dom de Fröbel já foi mencionada no dia 20 de outubro de 2011. Relativamente ao 4.º Dom de Fröbel, este é constituído por “1 caixa de madeira com a forma de um cubo que contém 8 paralelepípedos” (Caldeira, 2009, p. 260).

Ao utilizar, em conjunto, estes dois materiais, a professora proporcionou aos alunos “construções e cálculos mais elaborados e complexos. As crianças dispõem de 16 peças: 8 cubos e 8 paralelepípedos” (Caldeira, 2009, p. 277).

Ao utilizarmos o 3.º e 4.º Dons juntos acumulam-se mais objetivos àqueles que é possível atingir, individualmente, em cada Dom. De acordo com Caldeira (2009, p. 285), é possível criar “maior diversidade nas actividades; diferentes construções; cálculo mental; situações problemáticas mais complexas; maior equilíbrio; desenvolvimento da criatividade”. Relativamente às capacidades e destrezas que este material permite desenvolver, elas são, segundo a autora mencionada, o “equilíbrio; construir; relacionar; ordenar; saber contar; noção de quantidade; orientação espacial; coordenação óculo-manual; motricidade fina; concentração; atenção”. Deste modo, podemos uma vez mais constatar que a criança, ao utilizar este material, aprende a fazer.

20 de março de 2012

Nesta manhã, os alunos dirigiram-se para o teatro Politeama. onde assistiram à peça intitulada “Pinóquio”.

Fundamentação teórica

Uma visita de estudo, no caso de hoje com o objetivo de assistir a uma peça de teatro, é uma mais-valia para as crianças.

Segundo Rodari (2002, p. 211), o teatro “pode alargar os horizontes da criança inventora”. Para muitas das crianças, tal como afirma Bastos (1999, p. 235), “ir com a escola ao teatro será talvez a única experiência enquanto espectador dessa forma de arte”. Deste modo, o facto de a escola proporcionar este tipo de atividade torna-se crucial. Bastos refere ainda que “a ida escolar ao teatro suscita um conjunto de atitudes, primeiro por parte de professores e educadores, no sentido de, mais do que um ritual a cumprir anualmente, constituir uma verdadeira sensibilização à linguagem teatral”. Posto isto, torna-se indispensável que o professor dedique parte do seu tempo a sensibilizar os alunos para aquilo a que vão assistir, bem como para esta forma de arte.

23 de março de 2012

A professora iniciou a manhã com a área de Estudo do Meio, cujo tema foi os movimentos de rotação da Terra. Começou por questionar quantos são os movimentos da Terra e quais os seus nomes, entre outras questões. Depois, pediu aos alunos para se juntarem a pares e exemplificarem esses movimentos. Quando todos já tinham exemplificado, a professora escreveu no quadro a definição de cada movimento, apelando aos conhecimentos dos alunos, ao mesmo tempo que perguntava ao que cada movimento dava origem.

Na área de Matemática, ensinou os meses do ano e por quantos dias é que cada um é constituído. Para isso, distribuiu um calendário por cada aluno e, em conjunto, iam analisando. Quando terminaram a professora escreveu um apontamento no quadro sobre os meses do ano, para que os alunos copiassem para o caderno. Após regressarem do intervalo, a professora continuou a sua aula e, desta vez, fez corresponder os dias de cada mês aos dias da semana.

Fundamentação teórica

Nesta aula, a professora apelou bastante aos conhecimentos dos alunos, aproveitando muitas vezes aquilo que eles diziam.

Martins *et al.* (2009, p. 12) dizem-nos que “inicialmente, através do brincar e, posteriormente, de forma mais sistematizada quando acompanhada pelo adulto, a criança vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia”. As concepções alternativas que os alunos possuem muitas vezes não estão de acordo com aquilo que acontece na realidade. Nestes casos, o professor deve confrontar as ideias prévias dos alunos com os factos reais, transformando ideias simplificadas em ideias complexas. Para Cachapuz (1995, citado em Martins *et al.*, 2007, pp. 28-29), denominam-se por Concepções Alternativas (C.A.) as “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização”. Ainda segundo Cachapuz (1995, citado em Martins *et al.*, 2007, p. 29), a concepção diz respeito “a representações pessoais, espontâneas e solidárias de uma estrutura e que podem ser ou não partilhadas por um conjunto de alunos”.

10 de abril de 2012

Este foi o primeiro dia do 3.º período em que estivemos presentes no estágio. A professora pediu aos alunos para fazerem a cópia de um texto e, à medida que iam terminando, tinham de pintar os separadores do dossier correspondentes ao 3.º período. Quando todos tinham acabado a cópia, a professora pediu para que cada um lesse uma parte do texto. Fez a interpretação oral do texto e colocou algumas questões gramaticais, nomeadamente, quantos parágrafos tinha o texto, quais os tipos de frase e polaridade, fez classificação morfosintática de palavras, classificação quanto ao número de sílabas e classificação de ditongos. De seguida, resolveram, em conjunto, uma ficha sobre a letra <g>.

Quando os alunos regressaram do intervalo, a professora trabalhou a área de Matemática iniciando o tema das horas. Para isso socorreu-se de um relógio de parede e de um de brincar. Explicou a função de cada um dos ponteiros e as correspondências entre horas, minutos e segundos. Explicou também a diferença entre a leitura das horas da parte da manhã e da parte da tarde. Para terminar a manhã fez uma revisão do que tinha sido abordado.

Fundamentação teórica

A cópia é encarada como um exercício caligráfico, e tem bastante pertinência nestas idades. Pereira e Azevedo (2005) mencionam que “a aprendizagem da caligrafia é uma combinação de tarefas visuais, motoras e cognitivas” (p. 39). Estas mesmas autoras chamam ainda a atenção para as várias competências que é possível desenvolver com a realização deste tipo de exercícios, tais como uma caligrafia legível, terminologia e conceitos; alertam ainda para que, com o exercício caligráfico, existe uma diminuição dos erros (pp. 40-41). Condemarín e Chadwick (1987) acentuam o desenvolvimento destas capacidades e acrescentam outras:

- Permite à criança avançar em seu conhecimento das características específicas da linguagem escrita quanto aos sinais de expressão, pontuação, diagramação, formulação espaço-direcional da esquerda para a direita, percepção da palavra como conjunto de letras separadas por dois espaços em branco e a captação da sequência das letras dentro da palavra.
- Permite praticar as destrezas caligráficas das formas específicas de cada letra, a ligação e manutenção da regularidade de tamanho e proporção, alinhamento e inclinação.
- [...] favorece a familiaridade da criança com diversas modalidades de estruturação de palavras na frase e orações.
- [...] favorece mecanismos de memorização. (p. 182)

13 de abril de 2012

Os alunos começaram por corrigir uma ficha de Estudo do Meio. Entretanto, metade da turma foi com um professor realizar exercícios de resistência física.

Como parte da turma não estava presente, a professora pediu aos alunos para terminarem os exercícios que tinham em atraso e eu fui para o quadro com alguns alunos para, individualmente, explicar a divisão com resto zero. Quando regressaram do intervalo resolveram uma ficha sobre o material *Cuisenaire*.

Fundamentação teórica

Como já foi referido no relato, os alunos realizaram provas de aptidão física. De acordo com Traça (1998, p. 12), estas servem para “saber enfrentar as dificuldades, cumprir regras, ter ativa e responsabilidade e conviver e colaborar com os amigos”.

No entanto, aquilo que considero mais importante é o facto de estas atividades estarem não só ligadas à Educação Física, mas também à Educação para a Saúde. Segundo Andrade (1995), “as iniciativas em EPS [Educação para a saúde], [...] são uma ocasião privilegiada para produzir um saber novo” (p. 19). A Educação para a Saúde “assenta muito mais na promoção de atitudes positivas do que na agitação do espectro da doença” (p. 22).

Ao contrário do que aconteceu com a minha colega, eu não estive diretamente envolvida nesta prática, logo não posso dizer com exatidão a forma como decorreu. Penso, contudo, que este tipo de atividades são uma mais-valia e uma forma de alertar crianças e pais para a necessidade de inculcar nas crianças bons hábitos e cuidados de saúde.

16 de abril de 2012

A manhã de aulas foi da responsabilidade da minha colega V., que iniciou o dia com a área de Estudo do Meio. Tinha como tema a identificação dos animais e fazer correspondê-los aos seus habitats. Para isso, a V. levou várias imagens de animais de cada uma das classes, identificou os animais e a classe correspondente a cada um. De seguida, para relacionar cada animal com o seu habitat, propôs um jogo aos alunos. Tinha uma única tabela de dupla entrada, exposta no quadro, onde os alunos, escolhidos por ela, iam escolher um animal, colocar a imagem na respetiva tabela e assinalar com uma cruz qual o seu habitat/ambiente: ar, terra ou mar.

Terminou a aula de Estudo do Meio fazendo a transição para a aula de Português com a leitura da história *O Capitão tão balão* do escritor José Barata Moura. Através da leitura do texto, explicou o significado da palavra família e que todos tinham uma família, até as palavras. De seguida distribuiu uma ficha por cada aluno e explicou-a. Quando regressaram do intervalo, a V. continuou a sua aula e antes de realizar os exercícios propostos na ficha de trabalho, fez uma revisão da definição de família de palavras.

A manhã terminou com a área de Matemática. A V. usou como material de apoio o 4.º Dom de Fröbel. O objetivo era apresentar os prismas. A V. questionou os alunos sobre as características do paralelepípedo e fez a distinção entre sólido e figura geométrica. Apresentou vários sólidos: prisma pentagonal, prisma hexagonal, prisma

quadrangular, prisma triangular, pirâmide quadrangular e pirâmide hexagonal. Explorou as características de cada um e, de seguida, enquadrou os sólidos em poliedros e não poliedros. Somente após isto é que informou os alunos que iriam falar dos prismas. Identificou arestas, faces e vértices de cada prisma. Para terminar a aula, distribuiu por cada aluno planificações de sólidos. Cada um recortou e montou o seu sólido.

Fundamentação teórica

O Programa de Matemática do Ensino Básico está organizado “por quatro grandes temas: Números e Operações, Álgebra, Geometria e Organização e tratamento de dados” (Ministério da Educação, 2007, p. 7). Relativamente ao tema da Geometria, este é encarado como tendo por principal objetivo o “desenvolvimento do sentido espacial dos alunos” (p. 7).

O Programa de Matemática do Ensino Básico, relativamente a este tema, define como um dos objetivos específicos para o 1.º ano de escolaridade o de “comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças” (p. 22), tema que a V. abordou na sua aula. De acordo com Grosso (2004, p. 141), sólidos geométricos são “objetos com os quais nos confrontamos diariamente por observação ou manipulação, ocupam um determinado espaço”. Ponte e Serrazina (2000, p.170) expõem que devemos “procurar objetos tridimensionais no universo dos alunos e explorá-los”, para abordar este conteúdo com os alunos.

Tal como a minha colega comunicou aos alunos, os sólidos geométricos podem ser divididos em dois grupos: os poliedros e os não-poliedros, sendo que, Grosso (2004, p. 141) define os não poliedros como sendo sólidos redondos e os poliedros como sendo sólidos geométricos limitados exclusivamente por superfícies planas.

17 de abril de 2012

Neste dia, a professora começou por corrigir um trabalho de pesquisa que os alunos tinham realizado em casa. Os alunos de cada fila tinham trazido palavras de uma determinada família de palavras. A professora foi escrevendo as palavras do quadro e, no fim, todos as passaram para o caderno, ficando, assim, a conhecer novas palavras. De seguida, a professora fez o ditado de um texto que os alunos não conheciam.

A meio da manhã a professora teve de sair e quem ficou a dirigir a turma foi a professora de apoio. Os alunos acabaram uma ficha de Português e fizeram um desenho representativo do ditado. Este trabalho foi feito com algum barulho de fundo e agitação. Quando regressaram do intervalo, resolveram uma ficha de trabalho de Matemática. A professora leu as várias situações problemáticas e questionou quais as operações que tinham de efetuar em cada uma. As respostas eram dadas em coro, ao contrário do que têm como regra de sala de aula. À medida que iam terminando iam resolvendo uma ficha de trabalho de Estudo do Meio.

Fundamentação teórica

Apesar de os alunos respeitarem todos os professores, é notório que, quando saem da sua rotina habitual ou a sua professora titular se ausenta por qualquer motivo, a atitude deles sofre alterações. O comportamento não é tão exemplar como o habitual e até ficam menos preocupados em relação ao trabalho, ou seja, não são tão exigentes consigo próprios e demoram mais tempo do que o habitual para resolver os exercícios propostos.

Os professores, pais, estagiários, assistentes operacionais devem ter uma atitude disciplinadora, pois esta transmite segurança e autoconfiança à criança, contribuindo para o seu desenvolvimento social, intelectual e afetivo. Segundo Brazelton (2004):

[...] a disciplina é o segundo presente mais importante que um pai pode dar a uma criança. O amor vem em primeiro lugar, é claro. Mas a segurança que a criança encontra na disciplina é essencial, pois sem ela não há limites. As crianças precisam de limites e sentem-se seguras com eles. Sabem que são amadas quando um pai se preocupa em lhes impor disciplina. (p. 13)

A disciplina não deve ser encarada como um castigo, uma punição, mas sim como educação e ensino. Não pode ser exigida de um dia para o outro. Tem de ser trabalhada, exige repetição. Com esta atitude, vemos a importância das rotinas nas crianças, mesmo nas mais crescidas. Vemos ainda como a mudança, por mínima que seja, influencia os seus comportamentos. Brazelton (2004) afirma ainda que:

[...] numa sociedade como a nossa, feita de muitas culturas diferentes, os pais e os profissionais precisam de compreender que as práticas disciplinadoras são determinadas pelas culturas e seguem, de forma muito clara e consistente, os valores e as tradições dessa cultura. A disciplina tem que ser adaptada a cada criança e deve ser equilibrada. São necessárias regras e expectativas claras e

consistentes e as consequências do seu desrespeito devem fazer-se sentir com firmeza. (p. 14)

Assim, podemos concluir que a disciplina não é somente uma ferramenta para manter um bom ambiente de trabalho numa sala de aula. Brazelton e Sparrow (2008, p. 152), sublinham que “disciplinar é ensinar. É algo que se projecta no futuro e o antecipa. É respeitoso”. O facto de os professores exigirem comportamentos disciplinados às crianças tem um objetivo, sendo ele o de promover a criação de autocontrolo nos alunos e respeito.

20 de abril de 2012

A manhã foi da minha responsabilidade e iniciei-a com a área de Matemática. Tinha como objetivo rever a leitura de horas e minutos num relógio e introduzir três ângulos: obtuso, reto e agudo. Utilizei como material de apoio um relógio verdadeiro, tendo procedido à revisão da função dos ponteiros e da leitura das horas. Tinha também no quadro um relógio (construído por mim) com ponteiros móveis e distribuí por cada aluno um relógio feito em papel, também com ponteiros móveis. Ia ditando horas para os alunos representarem e, à medida que isso ia acontecendo, ia explorando a amplitude entre os ponteiros, introduzindo, desta forma, os vários ângulos. Para terminar a aula, e em jeito de revisão, distribuí uma ficha de trabalho por cada aluno, onde tinham de representar as horas e identificar o ângulo que os ponteiros formavam.

Para abordar a área de Estudo do Meio, dividi a turma em quatro grupos e realizámos uma experiência, com a qual foi possível observar quais os objetos que flutuam ou não. Antes de realizar a experiência, distribuí por cada aluno uma tabela de dupla entrada, onde os alunos tinham de assinalar aquilo que pensavam que iria acontecer, ou seja, quais os objetos que pensavam que iam ou não flutuar. Depois disto, realizou-se a experiência e, à medida que isso ia acontecendo, os alunos tinham de assinalar numa outra tabela os resultados obtidos. No fim, fiz uma comparação entre os resultados obtidos e os que eles pensavam que estava correto.

Após o intervalo, debrucei-me sobre a área de Português. Para iniciar a composição, levei um avental com vários bolsos, sendo que cada bolso correspondia a uma categoria: personagens, espaço, tempo, objetos. Pedi a colaboração dos alunos para escolherem aleatoriamente um cartão e ia expondo esse cartão no quadro. Os alunos

tinham também uma ficha de planificação de texto, onde escreviam aquilo que eu ia escrevendo no quadro. Depois de terminados todos os espaços da planificação, construímos uma composição coletiva. À medida que avançavam com frases para a composição, eu ia fazendo, em conjunto com os alunos, uma revisão das frases, para que elas fizessem sentido. Para tal, lia em voz alta a frase e questionava os alunos se fazia sentido e se se podia mudar alguma para uma expressão que soasse melhor.

Fundamentação teórica

Esta foi uma das manhãs de aula que mais prazer me deu lecionar. Os temas eram totalmente do meu agrado e isso ajuda bastante na forma como encaramos uma turma. A área que mais me surpreendeu pela positiva foi a de Português, pois correu melhor do que aquilo que eu esperava. Os alunos respeitaram todas as regras e mostraram-se muito participativos e animados.

O desafio proposto aos alunos de escrever uma história foi um momento chave nesta manhã. Como afirma Rebelo (2000, p. 135), “a escrita é uma actividade complexa que consiste essencialmente na construção do texto”. Não é uma atividade propriamente fácil para crianças, pois, como referem Barbeiro e Pereira (2007, p. 17), “a escrita exige a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior”.

Para simplificar o processo de criação de um texto e orientar os alunos distribuí uma ficha de planificação de texto como foi referido, em linha com a defesa feita por Barbeiro e Pereira (2007, p. 20) quando afirmam que “a componente de *planificação* do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para activar e se leccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação á estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa”. Alicerçada na opinião de Martins e Niza (1998, p. 221), ao expor e escrever no quadro as imagens e características das personagens, e ao facultar uma planificação de texto aos alunos, dei-lhes suportes para facilitar a escrita.

Ao longo da produção escrita, em conjunto com os alunos, fomos mudando algumas expressões para melhorar a sintaxe, pois, segundo Barbeiro e Pereira (2007, p.21) “a componente de *revisão* processa-se através da leitura [...]. Esta componente pode actuar ao longo de todo o processo”.

No dia seguinte, um dos alunos levou uma composição feita por ele em casa, cujas personagens eram iguais às da história elaborada em sala de aula e a professora titular de turma mostrou-me e disse-me “A sua aula chegou a pelo menos um aluno”. Senti uma satisfação indescritivelmente gratificante.

23 de abril de 2012

Neste dia, a V. voltou a ter aula programada. Começou por Português. Fez a leitura de um texto e, posteriormente, os alunos também leram. Pôs algumas questões de interpretação e resolveu, com os alunos, uma ficha de trabalho anteriormente distribuída. Quando terminaram, a V. fez a correção no quadro.

Na área de Matemática, a minha colega utilizou como material de apoio o 5.º Dom de Fröbel construindo o sofá e a casa. Com estas construções, colocou várias situações problemáticas. Quando regressaram do intervalo, os alunos arrumaram as caixas do material e a V. passou para a sua aula de Estudo do Meio.

Questionou os alunos sobre o que era uma eleição, qual o seu objetivo e como se faz. Ouviu todas as respostas, aproveitando-as, para depois dar as respostas corretas às suas questões. Para terminar a aula realizou uma eleição com os alunos. Elegeram qual a cor que mais gostam. Depois de todos terem votado, a V. pediu ajuda a dois alunos para fazer a contagem dos votos. Um lia e outro assinalava no quadro.

Fundamentação teórica

Nesta aula a V. já assumiu uma postura mais confiante. Obviamente que se cometem sempre alguns erros, mas por isso é que estamos em estágio – para cometer alguns erros agora e não enquanto profissionais.

A V. abordou um tema bastante pertinente que está presente na vida dos alunos: a questão das eleições e do voto. Para Beltrão e Nascimento (2000, citado por Trincão, 2004, p. 25), “a cidadania desenvolve-se e implementa-se em três vertentes, sendo elas a civil, a política e a social”. Deste modo, penso que a área que a V. lecionou não foi de Estudo do Meio mas sim de Educação para a Cidadania. Enquanto processo educativo, esta área tem como objetivo “contribuir para a formação de pessoas responsáveis,

autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”¹.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 15º:

As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os media, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa.

Segundo Trincão (2004, p. 26), “a educação para a cidadania constitui um conjunto que engloba a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas de vida pública”.

24 de abril de 2012

Na penúltima manhã de aulas com o 1.º ano, uma estagiária de 2.º ano lecionou uma aula de meia hora, cujo tema foi a fotossíntese das plantas. Utilizou como material de apoio uma apresentação em *PowerPoint*.

Quando terminou a aula, a professora distribuiu uma ficha de trabalho aos alunos e reunimo-nos todos para comentar a aula da estagiária. Quando esta reunião acabou, a professora informou-nos de que a V. e eu iríamos lecionar uma aula surpresa. Deu-nos um texto e disse que podíamos fazer o que quiséssemos. A V. fez a leitura e interpretação do texto e eu fiz a análise gramatical do mesmo.

Quando os alunos foram para o intervalo, a professora voltou a dizer-nos que quando os alunos regressassem iríamos ter mais uma aula surpresa, desta vez relativamente à área de Matemática. Para isso, escreveu números aleatoriamente no quadro e informou-nos que podíamos fazer o que entendêssemos, desde que utilizássemos aqueles números.

Desta vez, eu iniciei a aula e criei uma situação problemática e fiz a leitura de números. A V. criou também situações problemáticas e transformação dos números árabes para numeração romana.

¹ In <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>

Fundamentação teórica

O texto que a professora nos indicou para a leção da nossa aula foi um texto presente no manual escolar de Português do 2.º ano de escolaridade. De acordo com Sanches (2001, p. 26), “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”. Até à data, e daquilo que me foi possível observar, a professora só se serve deste recurso para a leitura de textos por parte dos alunos.

Nesta manhã, penso que é pertinente referir que estas aulas surpresa divergiram totalmente daquilo que estávamos habituados, relativamente às atividades, colocando-nos numa situação realmente nova. Mais uma vez ficou provado que um professor deve estar sempre preparado para todas as situações que possam ocorrer no dia-a-dia. Korthagen (1995, citado por Flores e Simão, 2009, p. 50) entende que “o desenvolvimento profissional dos professores “inclui correr riscos”, implica sair da “*zona de conforto*”, na qual se sentem “familiarizados e seguros”.

27 de abril de 2012

Neste dia, voluntariei-me para lecionar uma aula de Matemática utilizando o material *Cuisenaire*. Com este material introduzi a noção de perímetro. Criei uma situação problemática e distribuí por todos os alunos duas figuras geométricas: um quadrado e um retângulo. De seguida, questionei os alunos sobre qual a figura que iria necessitar de mais vedação. Anotei no quadro as hipóteses e, após, utilizando o *Cuisenaire*, os alunos calcularam o perímetro de cada figura. No final, comparámos os resultados obtidos com aqueles que primeiramente tinham sido os seus cálculos aproximados (estimativa).

Após o intervalo, a professora realizou um ditado. Depois, distribuiu pelos alunos um crucigrama, o qual os alunos tinham de completar e colorir.

Fundamentação teórica

Na minha opinião, quanta mais experiência se consegue alcançar com o estágio melhor. Como o material estruturado *Cuisenaire* é aquele em que sentia mais dificuldade foi o que escolhi para esta aula, pois considero que uma das formas de

aprender é praticar. Foi uma boa forma de vencer alguma resistência que tinha para com este material.

Gostaria de referir que me propus a lecionar esta aula visto que ela seria somente para treino e não iria conter a componente de avaliação que tanto *stress* causa. Segundo Alarcão e Tavares (2003), um professor-estagiário, ao saber que está a ser avaliado, “tem medo de arriscar com receio que não corra bem” (p. 113). Os mesmos autores afirmam ainda que “uma vez que o professor-estagiário está a ser classificado pode sentir dificuldades em ter uma atitude mais espontânea, mais confiante, cordial, empática” (p. 114), visto que o professor supervisor é encarado como o classificador.

6. Turma do 2.º ano B

Este novo período de estágio teve lugar entre 30 de abril e 20 de junho de 2012, junto da turma B do 2.º ano de escolaridade, que frequenta a escola privada dos Olivais.

6.1. Caracterização da turma

A turma é composta por 28 alunos. Destes, 15 são rapazes e 13 são raparigas.

De uma forma geral, a turma apresenta vontade em aprender e são bastante homogéneos relativamente ao comportamento: são bastante sossegados e cumpridores das regras de sala de aula. Ao nível da aprendizagem, notam-se mais discrepâncias, pois há duas crianças que, regra geral, ficam para “trás”, tendo muitas vezes de fazer trabalho diferenciado. Outro facto, não menos importante, é que estas crianças adquirem muitos conhecimentos fora do contexto sala de aula trazendo muitas vezes estes temas para a sala de aula. Todas estas informações foram fornecidas pela professora titular de turma.

6.2. Espaço, rotinas e horário

Esta turma tem aulas numa sala relativamente pequena para tantos alunos. Nas paredes da sala, estão expostas as várias regras de sala de aula e há um espaço dedicado aos aniversários mensais dos alunos. Na parede do fundo, estão trabalhos de várias áreas realizados pelos alunos. Nesta sala, para além das quatro filas de mesas, duas filas com

mesas agrupadas duas a duas e outras duas com mesas individuais (v. Figura 5), é possível observar a existência de duas estantes, sendo que numa delas estão os dossiers, onde se guardam os trabalhos de cada aluno e na outra livros e alguns materiais.



Figura 5 – Sala de aula da turma do 2.º ano B

As rotinas desta Turma são idênticas às da anterior. A higiene, o recreio, o almoço/lanche e as áreas de conteúdo são transversais às turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quanto ao horário da turma, ele é o que se indica no Quadro 8.

Quadro 8 – Horário do 2.º B

Dias Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h	Recreio				
11h30m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h50m	Almoço				
13h	Almoço				
14h30m	Exp. Plást. 14h30 – 15h45	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo Acompanhado	Estudo do Meio
15h20m	Estudo do Meio	Ed. Física	Formação Cívica	Área Projeto	Estudo do Meio
16h10m	Inglês 16h – 17h	Experiências	Biblioteca no âmbito de Língua Portuguesa	Música	Assembleia de Turma
17h	Lanche/Saída				

6.3. Relatos Diários

30 de abril de 2012

Hoje, deixámos o 1.º ano de escolaridade e seguimos para o 2.º. No entanto, neste dia, foi implementado *roulement* e, por isso, a professora titular da turma na qual estava destinado passarmos o próximo período de estágio não estava presente, bem como grande parte dos alunos.

A responsável pelos alunos do 2.º ano foi a professora da Turma A do 2.º ano. Como já é habitual nestes dias, os alunos puderam realizar atividades à escolha.

5 de maio de 2012

Neste segundo dia com a turma do 2.º ano, a professora titular apresentou-se e pediu à minha colega V. e a mim que nos sentássemos ao lado de duas crianças com mais dificuldades, para os ajudar a terminar alguns trabalhos.

Distribui por todos os alunos, exceto àqueles que a V. e eu estávamos a acompanhar, uma caixa de Calculadores Multibásicos e realizou exercícios de subtração com empréstimo, com várias situações problemáticas. Terminou a aula de Matemática e distribuiu uma ficha de trabalho de Português.

Ainda neste dia a professora foi com quatro alunos representar a escola numa atividade fora da escola. A professora de apoio ficou responsável pela turma. Quando regressaram do intervalo, os alunos que ainda não o tinham feito leram a lição em voz alta e terminaram a ficha de trabalho de Português. À medida que iam finalizando, a professora distribuía uma ficha da mesma área com uma imagem e, a partir dessa imagem, tinham de criar um texto.

Fundamentação teórica

Nesta turma facilmente se constata que existem alunos com diferentes níveis de conhecimento, sendo que uns apresentam mais dificuldades do que outros. Apesar de ter conhecimento que cada aluno tem o seu próprio ritmo de trabalho, não sei se a abordagem feita pela professora em relação às crianças que a V. e eu ficámos a apoiar

foi a mais correta, pois o facto de não acompanharem a turma num exercício coletivo ainda os deixou mais em ‘atraso’.

Quanto aos ritmos de aprendizagem, Pacheco (1999, p. 169) diz-nos que os “os alunos mais lentos necessitam de mais tempo para aprender e os mais rápidos de menos”. É necessário respeitar as diferenças existentes nas crianças. Segundo a opinião de Tomlinson, citado por Morgado (2004, p. 54), os professores vão “desenvolvendo modelos de gestão curricular que envolvem todos os alunos e ajustando o nível de apoio providenciando, a complexidade das tarefas, os ritmos e os processos de aprendizagem às competências, motivações e perfis de aprendizagem dos alunos”.

7 de maio de 2012

A manhã começou com a realização de um ditado e a realização de uma composição para o dia da Mãe. Quando terminaram, os alunos realizaram exercícios gramaticais.

A professora distribuiu por cada aluno um quadrado e ensinou-os a fazer um barco em origami. Este mesmo barco serviu para decorar o ditado anteriormente realizado. Depois do origami colado, cada um teve de escrever oito palavras do campo lexical da palavra ‘barco’.

Entretanto, a Inspetora dos Jardins-Escola entrou na sala, cumprimentou a turma e a professora e analisou vários dossiers dos alunos.

Quando regressaram do intervalo a professora fez uma revisão sobre a leitura de números por ordens e classes e fez vários exercícios deste género.

Fundamentação teórica

A inspeção deste Jardim-Escola é assegurada por uma docente, da Escola Superior de Educação João de Deus. Embora se trate de uma inspeção interna, esta encontra-se alinhada com os objetivos da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) do Ministério da Educação, a quem compete, segundo o Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro,

[...] assegurar a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do Ministério da Educação e Ciência (MEC), ou sujeitos à

tutela do respetivo membro do Governo, bem como o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, da educação escolar, compreendendo os ensinos básico, secundário e superior e integrando as modalidades especiais de educação, da educação extraescolar, da ciência e tecnologia e dos órgãos, serviços e organismos do MEC.

Para além dos aspetos mencionados, esta inspetora tem também a seu cargo a função de supervisão das atividades letivas e não letivas, facto que contribui para uma articulação e harmonização dos princípios pedagógicos e didáticos que estão subjacentes a todos estes Jardins Escola.

8 de maio de 2012

A professora propôs aos alunos uma atividade de medição de ângulos, seguida da resolução de situações problemáticas.

Após o intervalo, na área de Português, depois de realizarem um ditado, os alunos resolveram vários exercícios gramaticais no quadro. Enquanto, os alunos realizavam os exercícios a professora procedia à correção dos ditados.

Fundamentação teórica

O ditado é um exercício de ortografia bastante presente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como explicita Jean (2000, p. 109), “o ditado continua a ser um exercício útil de verificação [...] desde que seja concebido, de facto, como um jogo pelo qual a leitura em voz alta volta a encontrar a sua forma gráfica”.

Este tipo de exercício tem vários objetivos, desenvolvendo várias capacidades. Segundo Gipe (1980, citado por Condemarín e Chadwick, 1987, p. 184), “o ditado favorece o aprendizado do vocabulário, proporciona uma prática ativa e estruturada na escrita de palavras em um contexto e, além disso, [...] constitui a forma mais efectiva de aprender vocabulário”. Para estas autores, uma outra capacidade que se desenvolve através do ditado, é a de “escutar de forma concentrada e incrementa a qualidade de atenção da criança”. Além disso, afirmam, o ditado, “em relação à cópia, apresenta um maior nível de dificuldade para o aluno, devido a que este carece de representação gráfica de conteúdo: só tem sua representação auditivo-verbal”. O sucesso de um ditado sem erros ortográficos advém somente do leitor, ou seja, do aluno, tal como confirma

Jean (2000) que nos descreve que os “erros ortográficos varia[va]m em função das turmas, portanto dos leitores” (p. 109). Este mesmo autor defende a ideia de que o sucesso neste tipo de exercício depende “da compreensão semântica do texto na sua estrutura sintáctica, argumentativa, narrativa, descritiva, etc.” (pp. 109-110).

11 de maio de 2012

A manhã começou com a resolução de uma prova modelo para treino das provas intermédias do 2.º ano de escolaridade.

Na última hora e meia da manhã os alunos estiveram a trabalhar com um material estruturado: as calculadoras Papy. Com este material, a professora trabalhou com os alunos a leitura de números e a numeração romana. Nesta atividade, um dos alunos não respondeu corretamente a uma das questões colocadas pela professora e esta professora pediu-lhe, então, para que experimentasse e comparasse o resultado obtido com aquilo que ele tinha afirmado. A professora terminou a manhã com a resolução de uma situação problemática.

Fundamentação teórica

Relativamente à aula de Matemática, quando a professora pede ao aluno para que este resolva, no concreto, aquilo que lhe foi pedido, segue o pensamento de Sanches (2001, p. 46), que nos diz que devemos dar “a vez aos alunos, deixemo-los experimentar, correr alguns riscos. Aprende-se quando se fazem coisas boas, mas também quando se erra”. Ao comparar a sua primeira resposta com os dados posteriormente obtidos, o aluno foi capaz de compreender onde tinha errado.

O erro não deve ser encarado como insucesso, mas sim como parte integrante da aprendizagem. Ferreira e Santos (1994, p. 90) referem que “os insucessos também são fontes de aprendizagem que devem ser rentabilizados pedagogicamente”.

14 de maio de 2012

Os alunos começaram por fazer avaliação de cópia e, de seguida, a professora passou, no quadro, vários exercícios gramaticais. No fim, distribuiu a cada aluno uma

folha pequena com a forma quadrangular e ensinou-os a fazer o origami de um pássaro, para, de seguida, o colarem na folha de exercícios com o objetivo de decorá-la.

Após o intervalo, fizeram vários exercícios, desta vez da área de Matemática.

Fundamentação teórica

Como já foi referido, a professora, interligou o Português com a área das Expressões, construindo um origami de um pássaro com os alunos.

O origami, como refere Robinson (2006, p.6), é conhecido como “a arte da dobragem de papel – permite-nos ver o próprio papel como um meio de expressão artística”. Este mesmo autor informa-nos de que a origem do origami não é certa, supondo-se que teve origem logo que o papel se tornou acessível às pessoas. No entanto, afirma que as formas primitivas de origami são originárias do Oriente. Para a realização desta atividade, e ainda segundo Robinson, praticamente todo o tipo de papel pode ser utilizado, desde papel metalizado a papel de embrulho, tornando-se numa atividade acessível a praticamente toda a população, pois a única ferramenta necessária para a construção de origamis são somente o papel e as mãos.

Para além de os alunos encararem o origami como uma brincadeira, segundo Sá (1997, p. 2), a construção de origamis é capaz de proporcionar “disciplina mental necessária ao crescimento rumo à maturidade”. Os alunos da turma receberam esta atividade com bastante entusiasmo e dedicação, confirmando a afirmação do autor anteriormente referido “o prazer de quem as faz [...] ultrapassa largamente o esforço necessário para a sua produção” (Robinson, 2006, p. 6).

15 de maio de 2012

Neste dia uma médica, familiar de um aluno, veio à escola falar sobre a sua profissão. Para auxiliar o seu discurso trouxe vários objetos, nomeadamente um estetoscópio, aparelho para ver os ouvidos, espátulas e a bata. No final da sua exposição, deu a oportunidade a todos os alunos da turma de ouvirem os batimentos cardíacos com a utilização do estetoscópio.

Antes do recreio, os alunos juntaram-se com as outras turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico no ginásio, onde puderam estar presentes numa palestra sobre o Arquipélago dos Açores que tinha como título “Açores, as ilhas da aventura”.

Quando regressaram do intervalo resolveram, em conjunto, uma ficha de Matemática.

Fundamentação teórica

É de extrema importância que os pais e/ou encarregados de educação sejam envolvidos nas atividades escolares. No dia de hoje, assisti ao entusiasmo com que as crianças seguiram a aula dada por aquela familiar de um aluno.

A escola deve estar aberta a atividades propostas pelos próprios pais e encarregados de educação, bem como que a escola faculte atividades que permita aos pais deslocarem-se à escola. Morgado (1999) relembra que:

[...] é importante que a comunicação com os pais e encarregados de educação assente numa atitude positiva, ou seja, acentue o que deve ser feito, mais do que apontar insucessos, etc. Este registo positivo poderá influenciar as expectativas dos pais face à escola e aos seus próprios filhos [...] expectativas positivas constituem-se como contributos importantes para o sucesso dos percursos educativos. (p. 80)

Marques (2001, p. 12) também refere que pais e professores, enquanto parceiros, devem “partilhar objectivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum para os alunos. Encarar os pais como rivais é algo que impede a união de esforços e a partilha de objectivos, como graves prejuízos para os alunos”. Por sua vez, Reis (2008, p. 38) indica que é necessário, para “promover o sucesso escolar, [que] a escola e a comunidade desenvolvam esforços no sentido de reconhecer e valorizar o poder educativo dos pais, recorrendo a estratégias, de acordo com a realidade escolar e familiar”. Sobre este relacionamento de pais e/ou encarregados de educação com a escola, Marques (2001) menciona ainda que

[...] o envolvimento dos pais não traz só benefícios para ao aproveitamento escolar dos alunos. Aumenta a motivação dos alunos pelo estudo. Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. Melhora a imagem social da escola. Reforça o prestígio profissional dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais. Desta mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores. (p. 20)

É de realçar que relativamente a construção de relações entre escola e família, o 1.º Ciclo do Ensino Básico é bastante favorecido, porque é praticada a monodocência, ao contrário dos outros ciclos de ensino. No dizer de Reis (2008, p. 255), “o facto de, no primeiro ciclo, existir um sistema de monodocência, faz com que os pais possam estabelecer (ou não) uma relação de proximidade que favorece um maior conhecimento dos alunos e das suas famílias, promovendo o envolvimento parental”.

18 de maio de 2012

Nesta manhã foi dia de aulas surpresa no Jardim-Escola. Desta vez, eu fui uma das estagiárias presenteada com uma destas aulas, que teve como tema a subtração com empréstimo, com auxílio dos Calculadores Multibásicos.

Fundamentação teórica

Esta aula não foi das mais conseguidas por mim, quando comparada com outras que lecionei. Os nervos tomaram conta de mim e acabei por me atrapalhar, a ponto de me esquecer dos números que tinha ditado aos alunos. É verdade que, muitas vezes, apercebia-me dos meus erros e tentava corrigi-los, mas, ao aperceber-me que tinha errado, ficava bastante aborrecida pelo erro cometido, facto que não ajudou em nada.

No entanto, acabei por encarar esta aula como mais um momento de aprendizagem. Afinal, é para isso mesmo que o estágio serve: para aprendermos a encarar novas situações, a saber lidar com os erros, para, assim, nos tornarmos profissionais de excelência.

21 de maio de 2012

O dia de aulas começou com a realização de uma prova modelo que serviu de preparação para a prova intermédia de Matemática.

Depois do intervalo a professora introduziu um novo conteúdo gramatical: o grupo adjetival. Passou no quadro um apontamento sobre este tema para os alunos passarem para o caderno e, de seguida, resolveram vários exercícios para consolidarem a matéria dada.

Fundamentação teórica

Os testes intermédios foram realizados pela primeira vez no ano letivo de 2005/2006. De acordo com o GAVE, estes “visam um diagnóstico precoce das dificuldades de aprendizagem, que permita uma intervenção pedagógica e didáctica mais eficaz” (p. 1). Estas provas, ao contrário daquilo que acontece com as provas de aferição, são corrigidas e classificadas pelo professor titular de turma. As provas intermédias são encaradas como instrumentos de avaliação, tendo como principais objectivos:

[...] permitir a cada professor aferir o desempenho dos seus alunos por referência a padrões de âmbito nacional, ajudar os alunos a uma melhor consciencialização da progressão da sua aprendizagem e, complementarmente, contribuir para a sua progressiva familiarização com instrumentos de avaliação externa.

Os alunos mostraram-se bastante tranquilos em relação à realização do teste intermédio. Penso que estavam mais ansiosos do que nervosos. Depois de eu ter feito a leitura da prova, considero que esta era bastante acessível; no entanto, os alunos tinham de estar com bastante atenção na sua realização, pois tinham algumas ‘rasteiras’.

22 de maio de 2012

Os alunos estiveram a resolver uma ficha de Matemática, cujo tema era a estimativa. Para ajudar a solucionar este tipo de exercícios, a professora levou vários objetos, nomeadamente, rolhas, feijões, cartas, etc. Quando todos terminaram, a professora distribuiu uma caixa de Calculadores Multibásicos por cada aluno e trabalhou várias situações problemáticas.

Na última da hora da manhã, os alunos estiveram a corrigir exercícios gramaticais e, por fim, fizeram um ditado.

Fundamentação teórica

Ao conteúdo matemático das estimativas atribui-se uma grande responsabilidade, pois este assume um papel relevante no desenvolvimento das capacidades matemáticas de cada aluno. Ponte e Serrazina (2000, p. 201) defendem que “a estimação desenvolve-se através de actividades práticas de medida de objetos reais”.

Tal como já foi referido, a professora, para solucionar estes exercícios, recorreu ao uso de diferentes objetos, contribuindo, assim, para estimular o raciocínio dos alunos. Segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira. (1999, p. 76), “as primeiras experiências dos alunos devem proporcionar o contacto com diferentes objectos em que lhes seja permitido manipular, comparar, sentir, observar os atributos mensuráveis”.

Com a utilização dos vários objetos, os alunos puderam observar e estimar a quantidade, sendo que, no final, tiveram oportunidade para comprovar se as suas previsões estavam, ou não, corretas. De acordo com Abrantes *et al.* (1999, p. 96), são “situações adequadas de ensino-aprendizagem, em que os alunos fazem simulações e podem comparar as suas previsões com aquilo que realmente acontece, que permitem desenvolver desde cedo intuições sobre probabilidades”. Assim, podemos concluir que as estimativas são realmente um exercício matemático importante e, como afirmam Ponte e Serrazina (2000, p. 201), “saber estimar quando já se conhece um sistema de medidas é indispensável na vida do dia-a-dia. Por exemplo, quando temos de indicar medidas aproximadas sem utilizar instrumentos de medida” (p. 201).

A atitude da professora ao utilizar objetos presentes no quotidiano dos alunos foi pertinente, ajudando-os, assim, a entenderem que o desenvolvimento destas capacidades não só é importante a nível de conhecimentos matemáticos mas também para o desenvolvimento das competências indispensáveis no quotidiano.

25 de maio de 2012

Nesta manhã a minha colega V. lecionou uma aula com a duração de uma hora, onde tinha de trabalhar a área de Português, Matemática e Estudo do Meio. A aula foi assistida pela professora titular de turma e por uma Professora Supervisora da Prática de Ensino Supervisionado.

Na área de Matemática, a V. executou o algoritmo da subtração com empréstimo, utilizando o material didático Calculadores Multibásicos. Continuou a manhã com a área de Português, tendo trabalhado as palavras onomatopaicas e, por último, na área de Estudo do Meio, falou sobre a planta do algodão: o algodoeiro. Em qualquer das áreas, sempre que um aluno respondia corretamente a alguma questão levantada pela minha colega, esta recompensava os alunos utilizando ‘pozinhos mágicos’ e fazendo-lhes bastantes elogios.

Como já é habitual, no fim de todas as aulas, reunimos com as professoras onde foram debatidas as várias aulas lecionadas neste dia.

Fundamentação teórica

Como referido, a minha colega V. usou os ‘pozinhos mágicos’ e foi distribuindo elogios pelos alunos, sempre que eles intervinham.

De acordo com Jensen (2002) “a popularidade do behaviorismo nos anos 50 e 60 inspirou uma geração de educadores a encararem as recompensas como uma estratégia de ensino” (p. 99). O mesmo autor afirma que “as recompensas do tipo estímulo-resposta [...] apenas eram eficazes para actos físicos simples. No entanto, as escolas procuram frequentemente premiar os alunos por resolverem problemas cognitivos desafiantes” (pp. 99-100).

Wittrick (citado por Jensen, 2002, p. 102) afirma que “presumimos, durante muito tempo, que as crianças deveriam ter uma recompensa imediata quando fazem bem uma tarefa. Mas o cérebro é muito mais complicado do que a maior parte da nossa instrução; tem muitos sistemas e funções em paralelo”. Com esta afirmação somos levados a questionarmo-nos se realmente a ‘velha guarda’ está ultrapassada. Jensen (2002, p. 103) diz-nos ainda que “o cérebro constrói as suas próprias recompensas [...] É como se o cérebro dissesse: ‘Isto foi bom; vamos recordá-lo e repeti-lo!’. [...] os alunos com sucesso por norma sentem-se bem e essa é uma recompensa suficiente para a maioria deles”.

Isto leva-nos a questionar se as recompensas externas são, então, um aspeto positivo ou negativo, ao que o mesmo autor nos responde que não, pois o sistema interno de recompensa é variável de pessoa para pessoa. Podemos então concluir que as recompensas são aceites de variadíssimas formas, independentemente do seu valor, pois tal depende somente do aluno. Concluímos ainda que, provavelmente, não são a melhor estratégia para motivar os alunos, visto que, como já foi referido, cada um reage de forma distinta.

28 de maio de 2012

Neste dia os alunos tiveram uma prova de avaliação de Estudo do Meio.

Após o intervalo, a professora distribuiu por cada aluno exercícios gramaticais. À medida que iam resolvendo os exercícios, foi notória uma agitação na sala, surgindo, posteriormente, alguma indisciplina que a professora foi capaz de controlar. Quando a maioria terminou os exercícios, a docente realizou a correção no quadro.

Fundamentação teórica

Nesta manhã de aulas, como referido, os alunos comportaram-se de forma desadequada por alguns momentos. Devo confessar que fiquei surpresa com esta situação, pois sempre considerei que esta era uma turma bastante calma.

Amado e Freire (2002) referem-se a:

[...] comportamentos que, na sua essência, se traduz no incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula; dito de outro modo, trata-se do incumprimento de um conjunto de ‘exigências instrumentais’ que enquadram as actividades dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objectivos de ensino-aprendizagem (‘subsistema produtivo’) traçados para esse espaço-tempo social e pedagógico. O carácter de ‘indisciplina’ é imputado a estes comportamentos em virtude da ‘perturbação’ que causam ao ‘bom funcionamento’ da aula. (p. 9)

Para Carita e Fernandes (1997, p. 15), “a indisciplina é uma situação em que os professores se sentem desorientados, desprezados, questionados enquanto pessoas”. Já Perrenoud (2002, p. 26) menciona que “o medo de perder o controlo dos acontecimentos, de ver a sua autoridade contestada e de suscitar críticas é uma reacção humana compreensível”.

A professora da turma mostrou-se capaz de controlar rapidamente a indisciplina, acalmando, quase de imediato, os alunos, com um exercício de retorno à calma.

1 de junho de 2012

De acordo com o convencionado, no dia 1 de junho é celebrado o Dia da Criança. O Jardim-Escola tinha disponível para todas as crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico vários insufláveis e programadas variadíssimas atividades. Foi um dia livre e de brincadeira.

Fundamentação teórica

Neste dia, considero relevante falar sobre os Direitos da Criança. Em 1959, a Organização das Nações Unidas escreveu e aprovou a Declaração dos Direitos da Criança. De acordo com a Declaração dos Direitos da Criança, todas as crianças “sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou outra da criança, ou da sua família, da sua origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou de qualquer outra situação” tem direitos.

De acordo com o artigo 7.º da declaração atrás mencionada, “a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação”. Neste dia, sem dúvida, este direito foi respeitado. O Jardim-Escola proporcionou várias actividades lúdicas e o sorriso esteve estampado no rosto de todas as crianças.

4 de junho de 2012

A professora iniciou o dia distribuindo por cada aluno a prova de avaliação de Matemática, prova essa que teve a duração de aproximadamente de duas horas.

Quando os alunos regressaram do intervalo, já tinham a sua disposição, em cima da mesa, o 5.º Dom de Fröbel. Com este material, a professora, em conjunto com os alunos, fez a construção da colmeia, criando várias situações problemáticas onde foram trabalhados conceitos como o triplo, a dezena, a terça parte, a centena e as meias centenas, o quarteirão... No decurso da realização de um dos exercícios, um dos alunos questionou a professora se era possível fazer papel a partir de todas as árvores. A professora disse que era uma pergunta pertinente e propôs aos alunos que todos pesquisassem, em casa, sobre aquele tema.

Fundamentação teórica

Nesta manhã, aquilo que considero mais relevante foi a estratégia de ensino utilizada pela professora: o ensino por pesquisa. Ao desafiar os alunos a serem eles próprios a encontrar as respostas àquele problema, a professora fez com que o papel do aluno fosse “ativo assumindo um papel de pesquisa” (Cachapuz, Praia e Jorge, 2000,

pp. 142-143), sendo que a professora assumiu o papel de “problematizador[a] de saberes” (Cachapuz *et al.*, 2000, pp. 142-143).

Esta perspetiva de ensino, segundo os autores atrás referidos, valoriza bastante a reflexão crítica, cabendo ao professor a função de “promover debates sobre situações problemáticas fomentando a criatividade e o envolvimento dos alunos” (Cachapuz *et al.*, 2000, pp. 142-143).

Como a professora tinha dado a tarefa de pesquisar em casa, não me foi possível apurar se a professora deu continuidade a esta questão, mas considero que, neste caso, faria todo o sentido, pois seria importante tratar as informações encontradas e as conclusões a que tinham chegado.

5 de junho de 2012

Nesta manhã, os alunos tinham programada a realização de uma prova intermédia. Como não podíamos ajudar os alunos nesta prova, uma educadora solicitou-nos a realização de trabalhos de expressão plástica. Quando regressámos à sala do 2.º ano, a prova intermédia tinha terminado e a manhã findado com um ditado de palavras.

Fundamentação teórica

É de referir que, na realização das provas intermédias, a professora titular de turma não pode estar presente na sala de aula.

De acordo com Jensen (2002, p. 168), as provas devem ser aplicadas “na mesma sala onde os alunos aprendem a matéria”. Seguindo esta ideia, os alunos mantiveram-se na sua sala habitual, tendo apenas havido lugar à mudança de professor.

No fim da prova, em conversa com os alunos, estes mostraram-se bastante confiantes no seu trabalho e, de forma geral, acharam que os exercícios apresentados eram de fácil resolução.

8 de junho de 2012

Esta manhã de aulas esteve à minha responsabilidade. Iniciei-a com a área de Matemática, com as medidas de capacidade. Levei vários recipientes e questionei os

alunos sobre a capacidade de cada um. De seguida, apresentei as medidas de capacidade e realizei um jogo de estimativas com eles. Terminei a aula com a aplicação de uma ficha informativa sobre o tema lecionado.

Prossigui para a aula de Português, que tinha como tema rever as características da banda desenhada. Distribuí pelos alunos um texto narrativo, com o tema do ciclo da água. Após a leitura e interpretação do mesmo, distribuí pelos alunos uma ficha informativa sobre a banda desenhada. Quando os alunos regressaram do intervalo solicitei-lhes que transformassem o texto narrativo numa banda desenhada.

Na aula de Estudo do Meio, apresentei aos alunos o ciclo da água. Iniciei com a visualização de um vídeo, para, depois, expor no quadro um cartaz que continha as várias fases do ciclo da água. Pedi que os alunos que, disciplinadamente, descrevessem todo o processo. Mais uma vez, entreguei aos alunos uma ficha informativa e fizemos a sua leitura em conjunto.

Fundamentação teórica

Nesta aula, fiz questão de entregar, em todas as áreas, uma ficha informativa. De acordo com Sim-Sim (2007, p. 24), as fichas informativas têm a função de “descrever, explicar e transmitir informação ou opiniões sobre um determinado assunto”. Neste caso específico o objetivo era o de explicar e transmitir informações.

Considero que estas fichas são um ótimo apoio para os alunos, pois assim têm o trabalho facilitado, visto que a matéria lhes é facultada, de forma sumária, ajudando-os a compreender e, por vezes, a memorizar mais facilmente.

11 de junho de 2012

Neste dia a minha colega V. lecionou a sua aula programada. Começou com a área de Estudo do Meio, que tinha como tema as casas típicas de cada região. Como material, utilizou uma apresentação em *PowerPoint* e miniaturas de casas. Explorou as suas características e comparou-as entre si.

Deu continuidade à manhã com a área de Português, onde lecionou o discurso direto e indireto, tendo terminado com a área de Matemática onde resolveu, com os alunos, várias situações problemáticas. Alguns alunos não conseguiram compreender o

pretendido num dos exercícios, acabando por não serem capazes de alcançar a resolução do mesmo, tendo V. acabado por demorar mais do que o previsto nesta atividade, pois teve de voltar a explicar o pretendido, de outra forma.

Fundamentação teórica

Na aula referente à área de Matemática, a V., tal como foi referido, teve de reequacionar a explicação que havia dado, visto alguns alunos não terem compreendido à primeira vez.

Segundo Barros e Palhares (1997):

[...] a posição do adulto, quando a criança se encontra face a um problema, deve ser de encorajar, encaminhar por meio de boas perguntas, perguntas estas que apelem ao raciocínio. O adulto não deve dar respostas ao problema. O importante da resolução de um problema não está na resposta em si mas no processo de resolução, mas ainda, está no esforço que se faz para o resolver. Se a criança não conseguir resolver o problema que se lhe deu, deve dar-se-lhe outro mais simples, não se deve dar a resposta pois isso desencoraja o desenvolvimento da autonomia por parte da criança. (p. 120)

Morgado (1993, p. 84) também menciona que é importante “seleccionar questões que possam ser resolvidos por uma grande variedade de estratégias e pedir ao aluno que sugira mais do que uma”. Este autor refere ainda que “o papel do professor é determinante para que o aluno possa encontrar a solução para o problema que lhe é colocado”.

Neste caso, tal como Morgado afirma, foi necessário que a V. recorresse a várias formas para que os alunos conseguissem entender a resolução do problema.

12 de junho de 2012

A manhã teve início com a realização de vários exercícios matemáticos referentes a áreas e perímetros. Para a realização destes exercícios, cada aluno tinha ao seu dispor as várias peças do material estruturado intitulado de Pentaminós. Para terminar a aula, a professora M.P. deixou os alunos fazerem uma construção ao seu gosto, distribuindo por cada um uma folha de papel milimétrico para desenharem a figura que tinham construído.

A meio da realização deste exercício, a sirene da escola tocou, pois iria ter lugar um simulacro. Os alunos, de todos os anos, dirigiram-se para o ponto de encontro convencionado. Após o exercício, os alunos dirigiram-se para a sala de aula onde acabaram o trabalho que tinham interrompido.

Após o intervalo, uma estagiária de 2.º ano da Licenciatura em Educação Básica lecionou uma aula cujo tema era o linho. Para finalizar a manhã a professora titular de turma propôs que cada aluno colasse numa folha um bocado de linho e escrevesse tudo aquilo que tinha aprendido.

Fundamentação teórica

Nesta manhã, como foi descrito no relato diário, houve lugar à realização de um simulacro. As crianças não sabiam que este era apenas um exercício. No entanto, aperceberam-se rapidamente deste facto.

A realização deste simulacro foi organizada pelo Jardim-Escola e considero estes exercícios deveras importantes, pois, para “além de ser obrigação de todos, contribuir para evitar o acidente, cada um deve saber exactamente o que fazer em situação de emergência e perceber a utilidade fundamental dos seus gestos” (Plano de Prevenção e Emergência para Estabelecimentos de Ensino, 2005, p. 7).

Um plano de prevenção pode definir-se, segundo o Plano de Prevenção e Emergência para Estabelecimentos de Ensino (2005, p. 9), como sendo “a sistematização de um conjunto de normas e regras de procedimento, destinadas a evitar ou minimizar os efeitos das catástrofes que se prevê possam vir a ocorrer em determinadas áreas, gerindo, de uma forma otimizada, os recursos disponíveis”.

A realização deste género de exercício, de acordo com o estabelecido no Plano de Prevenção e Emergência para Estabelecimentos de Ensino (2005), tem vários objetivos gerais, nomeadamente:

- Dotar a escola de um nível de segurança eficaz;
- Limitar as consequências de um acidente;
- Sensibilizar para a necessidade de conhecer e rotinar procedimentos de autoproteção a adoptar, por parte de professores, funcionários e alunos, em caso de acidente;

- Co-responsabilizar toda a população escolar no cumprimento das normas de segurança;
- Preparar e organizar os meios humanos e materiais existentes, para garantir a salvaguarda de pessoas e bens, em caso de ocorrência de uma situação perigosa. (pp. 9-10)

Tudo decorreu calmamente, e todos os alunos respeitaram e seguiram as regras.

15 de junho de 2012

A manhã teve início com um exercício de expressão escrita (uma descrição). Os alunos escolhiam uma das estagiárias (eu ou a minha colega V.) e tinham de fazer a nossa descrição, física e psicológica. À medida que terminavam, a professora distribuía uma ficha com vários exercícios sobre os graus dos adjetivos.

Quando regressaram do intervalo, trabalharam a área de Matemática, realizando várias operações aritméticas e leitura de números.

Fundamentação teórica

Os alunos mostraram-se agradados com a proposta de trabalho de Português, pedindo várias vezes a nossa colaboração, questionando-nos sobre os nossos gostos, entre outras coisas. No entanto este foi um trabalho que alguns alunos terminaram rapidamente, enquanto outros demoraram mais tempo.

Perrenoud (1995, p.125) considera que “quanto mais uma tarefa se prolonga, mais se aprofundam os desvios entre os alunos: os mais rápidos aborrecem-se, os mais lentos desmobilizam-se. O professor, para ter a sua turma ‘bem segura’, prefere mudar muitas vezes de actividade”. Neste caso específico, houve realmente grande distanciamento na duração das atividades, sendo que a estratégia que a professora encontrou não foi a de mudar de atividade, como os autores acima citados referem, mas sim a de indicar novas tarefas aos alunos que já tinham terminado.

18 de junho de 2012

A primeira parte da manhã foi passada, pela minha colega e por mim, a corrigir os livros de Estudo do Meio dos alunos. Quando os alunos regressaram do intervalo,

realizaram um ditado e, de seguida, a professora propôs uma atividade de expressão escrita, na qual tinham de redigir uma carta.

Fundamentação teórica

Na área da escrita criativa, Condemarín e Chadwick (1987, p. 216) propõem várias atividades, entre elas a escrita de cartas. Para estas autoras, as cartas “constituem um tipo de composição que ocorre naturalmente quando as crianças sentem necessidade de comunicar algo por escrito a outra pessoa”. Ainda de acordo com as mesmas autoras, “as cartas podem desenvolver um nível mais avançado das destrezas de composição, porque estão destinadas a serem lidas por outras pessoas”.

Neste exercício, a professora limitou-se a informar os alunos daquilo que tinham de fazer. No entanto, de acordo com as autoras referidas anteriormente, para estimular este tipo de composição deve-se “mostrar algumas cartas enviadas e recebidas. Observar diferentes cabeçalhos e despedidas [...] mostrar e comentar os mais originais para impedir que fixem padrões de escrita estereotipados e rígidos” (Condemarín e Chadwick, 1987, p. 216).

Os alunos mostraram-se bastante hesitantes ao realizar esta atividade, questionando várias coisas, o que me deu a entender que seria a primeira (ou, no máximo, a segunda vez) que escreviam uma carta.

19 de junho de 2012

A professora começou por distribuir uma banda desenhada incompleta por cada aluno. Este exercício tinha somente as imagens, sendo que os alunos tinham de escrever o texto referente a cada balão de fala. Antes da hora do intervalo, a professora distribuiu uma folha que tinha como exercício a realização de um acróstico a partir da palavra “Verão”. A realização deste exercício foi feita em conjunto: a professora ia construindo o acróstico no quadro e solicitando várias ideias aos alunos. No final, todos copiaram a solução encontrada para a ficha.

Quando regressaram do intervalo, os alunos resolveram uma ficha de Estudo do Meio que a minha colega V. tinha levado, referente à aula que tinha lecionado no passado dia 11 de junho de 2012.

Fundamentação teórica

Antes de realizarem a construção do acróstico, a professora explicou as regras e o objetivo da atividade.

Recasens (1990, p. 34) define o acróstico como uma atividade onde se trata de “aproveitar uma palavra para produzir outras e com estas montar uma história”. Condemarín e Chadwick (1987, p. 163) seguem esta linha de pensamento, dizendo que, para a realização de um acróstico, devemos “usar uma palavra escolhida pela criança e ajudá-la a criar um conteúdo a partir de cada letra”. Neste caso, a palavra foi escolhida pela professora. Também Leão e Filipe (2005, p. 17) afirmam que se deve “escrever verticalmente um nome, um título... Construir um texto a propósito desse nome ou título, utilizando como iniciais as letras previamente escritas”.

No caso da atividade realizada pela professora, não foi elaborado um texto, mas sim frases soltas, sem qualquer tipo de conexão.

22 de junho de 2012

A V. começou esta manhã de aulas a corrigir, em conjunto com os alunos, uma ficha de Matemática que estes tinham levado como trabalho de casa. Quando deu por terminada a correção da ficha, a professora pediu-me para construir com os alunos uma tabela de dupla entrada, onde constasse o peso deles, dividindo a turma por género.

Quando regressámos do intervalo, procedi à construção do gráfico referente à tabela anteriormente mencionada e fiz, com os alunos, a leitura do mesmo.

Fundamentação teórica

No Programa da Matemática do Ensino Básico, o conteúdo de estatística está inserido no tema intitulado “Organização e Tratamento de Dados”, cujo objetivo, segundo o Ministério da Educação (2007, p. 26), é “desenvolver nos alunos a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher, organizar e representar com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano”.

Quando foi solicitado aos alunos a construção de um gráfico, estes sentiram bastantes dificuldades. Apesar de a professora ter afirmado que esta não era uma atividade nova, eles demonstraram não saber as regras para a elaboração de um gráfico de barras. Assim, esta atividade demorou mais do que o previsto, pois, à medida que ia construindo o gráfico no quadro, ia-lhes explicando então as suas regras, cumprindo as premissas previstas pelo Ministério da Educação (2009, p. 26): “a construção das representações gráficas, numa primeira fase, deve ser orientada pelo professor, dando indicações precisas e apoiando os alunos nos cuidados a ter na sua elaboração”.

A compreensão de gráficos, como referem Ponte e Serrazina (2000, p. 215), envolve vários níveis de complexidade. Nesta aula, o nível foi o mais elementar, visto que esse nível “envolve a capacidade de ler diretamente dados registados no gráfico para responder a uma questão concreta, sem necessidade fazer qualquer interpretação”, bem como o nível seguinte, que “envolve a capacidade de responder a questões que envolvem comparações entre os dados”. Apesar de os alunos não se sentirem à vontade para a elaboração de um gráfico de barras, mostraram-se bastante ativos na sua interpretação, respondendo corretamente à maioria das questões colocadas.

24 de setembro de 2012

Neste dia estivemos presentes na Escola Superior de Educação João de Deus, para a realização da primeira Reunião de Prática Pedagógica deste ano letivo. Nesta reunião estiveram presentes as Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionado, bem como o diretor da Escola Superior de Educação João de Deus.

O início do ano letivo constituiu o tema principal da reunião, bem como os novos períodos de estágio, tendo sido dada uma ênfase especial à sua importância para que o sucesso se tornasse uma realidade.

Fundamentação teórica

Estas reuniões são importantes para a nossa formação, dado que se alicerçam na necessidade de melhorar o nosso desempenho na prática letiva. Formosinho (2001) define Prática Pedagógica como sendo:

[...] a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente. [...] É a fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. (p. 53)

A realização destas reuniões configura-se, assim, o algo muito importante, pois contribuem para que nos sintamos acompanhadas nesta fase da nossa formação.

7. Turma do 3.º ano A

Este novo período de estágio decorreu entre 25 de setembro e 17 de novembro de 2012, junto dos alunos da turma A do 3.º ano de escolaridade, que frequentam esta escola privada dos Olivais.

7.1. Caracterização da turma

A turma iniciou o ano letivo com 26 alunos matriculados. No entanto, uma vez que saiu um aluno no 2.º período, passou a ser constituída por 25 alunos. Destes, 11 são raparigas e 14 são rapazes. É de realçar que estes alunos, relativamente ao percurso escolar, mantêm-se todos juntos nesta escola desde os 4 anos.

No início do ano, esta turma era bastante indisciplinada, mas, ao longo do tempo, as mudanças nos comportamentos dos alunos foram visíveis. Ao nível da aprendizagem, esta é uma turma bastante heterogénea, havendo somente duas crianças que apresentam algumas dificuldades em determinadas áreas. Todas estas informações foram-nos fornecidas pela professora titular de turma.

7.2. Espaço, rotinas e horário

Esta turma tem aulas numa sala de grandes dimensões. Nela, como podemos observar na Figura 6, está instalado um quadro interativo, para além de outro quadro para uso de giz. Relativamente à decoração, esta conheceu diferentes momentos, pois no início do ano letivo é normal que não existam decorações. No quadro de giz está afixado o mapa de comportamento. A disposição da sala é variável, visto que a professora ainda

está a estudar a melhor forma para que os alunos trabalhem com eficiência. Também existem dois armários, onde estão guardados os *dossiers* dos alunos e vários materiais e um *placard* de cortiça onde são afixados alguns dos trabalhos dos alunos.

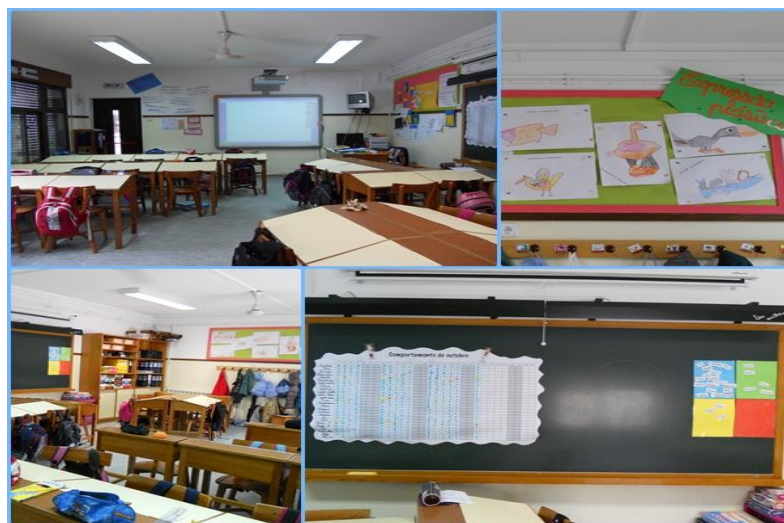


Figura 6 – Sala de aula da turma do 3.º ano A

As rotinas desta Turma são idênticas às da Turma anterior. A higiene, o recreio, o almoço/lanche e as áreas de conteúdo são transversais às turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O horário do 3.º A é o que se transcreve no quadro seguinte (Quadro 9).

Quadro 9 – Horário do 3.º A

Dias Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h 10h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h 11h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h 11h30m	Recreio				
11h30m 12h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h 12h50m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática (Estudo Acompanhado)	Língua Portuguesa	Matemática
13h 14h30m	Almoço				
14h30m 15h20m	Estudo do Meio	Expressão Plástica 14h30 – 15h45	Educação Física	Educação Física	Estudo do Meio (Ciências Experimentais)
15h20m 16h10m	Inglês		Estudo do Meio (Formação Cívica)	Estudo do Meio	Música
16h10m 17h	Jogos de Matemática	Inglês	História	História	Estudo do Meio (Área Projeto)
17h	Lanche/Saída				

7.3. Relatos diários

25 de setembro de 2012

A manhã teve início com uma breve apresentação da minha colega V., minha e da professora titular da turma. A professora deu início à sua manhã de aulas com a correção dos trabalhos de casa de matemática. O trabalho de casa era bastante longo, e os alunos começaram a ficar agitados, fator que contribuiu para que a professora iniciasse outra atividade, desta feita da área de Português. Fez uma revisão dos determinantes artigos definidos e indefinidos, questionando os alunos sobre quais eram e quais as suas diferenças. Pediu aos chefes de turma para distribuírem trabalhos já realizados, para que os alunos corrigissem os seus erros e sublinhassem, com cores diferentes, os artigos definidos e indefinidos. Quando terminaram o exercício, a professora retomou a correção do trabalho de casa de Matemática.

Após o intervalo, realizaram exercícios de leitura de números e subtrações, com as respetivas provas. Terminados os exercícios, a professora pediu-nos que fôssemos até à frente da sala de aula e nos apresentássemos. Os alunos tiveram oportunidade de nos porem questões (qual era a nossa idade, o que gostávamos de fazer, entre outras), de forma a conhecerem-nos melhor.

Finalizada esta breve apresentação, a professora pediu aos alunos para abrirem o caderno de Estudo do Meio, onde tinham um texto sobre a Pré-História. Primeiro fizeram a leitura silenciosa e, de seguida, a professora avaliou a leitura de cada um. A manhã terminou com a realização de um jogo, que serviu como revisão da matéria já abordada sobre a Pré-História. Havia várias questões, tendo cada uma delas várias hipóteses. A professora lia a questão e as respetivas hipóteses de resposta, os alunos colocavam o dedo no ar e a professora escolhia um para responder. Caso o aluno respondesse acertadamente, podia escolher o próximo colega a responder.

Fundamentação teórica

Uma das coisas com a qual fiquei agradavelmente surpreendida foi com o facto de esta sala estar equipada com um quadro interativo. Gerard *et al.* (1999, citado por Meireles, 2006, p.12) referem que “o uso do quadro interactivo aumenta a alegria e

motivação nas aulas para professores e alunos, ao permitir um uso mais variado e dinâmico dos recursos”. Pude comprovar isto, logo no primeiro dia, pois sempre que eram solicitados para irem resolver qualquer exercício ao quadro, na sua maioria, os alunos colocavam o dedo no ar, a oferecerem-se, mesmo que ainda não o tivessem feito no seu lugar ou que tivessem dúvidas na sua resolução, só pelo simples facto de poderem utilizar o quadro interativo.

28 de setembro de 2012

Na área de Português, os alunos fizeram uma leitura silenciosa e, mais uma vez, a professora fez a avaliação da leitura de cada um. Após todos terem sido avaliados, fizeram o “Jogo da Leitura”. A professora lia o texto, mas com algumas lacunas; quando os alunos se apercebiam dessas lacunas, tinham de bater uma palma e colocar o dedo no ar. A professora escolhia um aluno para dizer aquilo que estava mal na leitura que ela tinha feito, corrigindo. Terminado o jogo, a professora começou a abordar a gramática, questionando os alunos sobre o adjetivo. Explicou o grau comparativo de igualdade, superioridade e inferioridade. De forma a perceber se os alunos tinham entendido, pediu para construírem frases com os vários modos do grau comparativo. Distribuiu uma ficha e até à hora do intervalo estiveram a resolver a mesma.

Após o intervalo, na área de Matemática, o material utilizado foi o *Cuisenaire*. A professora começou por questionar os alunos sobre qual o nome deste material, pelo que era constituído, e que tipo de exercícios se podem realizar com o mesmo. Realizou vários jogos/exercícios com este material. O primeiro constava no reconhecimento de peças, durante o qual, de olhos vendados, os alunos tinham de identificar qual a peça que lhes tinha sido entregue. O exercício seguinte foi de estatística, com a construção de um gráfico de barras; para isto, a professora fez primeiro o levantamento de dados, construindo uma tabela no quadro. Fez este exercício duas vezes: com o tema qual o sabor preferido dos alunos e qual a cor favorita dos alunos. Neste exercício pôs várias questões (qual era a moda, quantas pessoas votaram a mais em X do que em Y, quantas pessoas votaram no X, Y e Z, qual a diferença entre X e Z). Os últimos exercícios foram de combinações e de representação de números com o *Cuisenaire*. Durante esta segunda parte da aula, as crianças estavam mais agitadas, pelo que as cores inscritas no mapa de comportamento foram-se alterando.

Fundamentação teórica

A professora titular desta turma adotou um sistema de registo de comportamento com recurso a cores. Tem fixado no quadro de giz quatro folhas, cada uma de uma cor: azul, verde, amarelo e encarnado, sendo que o azul é considerado o “melhor comportamento” e o encarnado o pior. Ao longo das aulas é perceptível que os alunos respeitam este sistema de registo do comportamento.

Veríssimo, citada por Campos e Veríssimo (2010, p.101) referem que “uma criança integrará uma regra no seu esquema de funcionamento muito mais facilmente se a compreender, se perceber a sua necessidade e utilidade”. Urra (2009, p.107) diz-nos que os “padrões, normas, regras e hábitos” não são utilizadas para “anular” as crianças, mas “precisamente o contrário”, porque, “graças a este modelo educativo, a criança de hoje poderá ser um adulto autenticamente livre nesse amanhã que a espera”.

Os alunos entendem perfeitamente que à medida que o seu comportamento muda, muda a cor no mapa, sendo que, no final do dia, a professora faz o levantamento, por escrito, da cor com que cada aluno ficou. No fim da semana, os alunos têm de passar para um papel o seu comportamento durante a semana, sendo que esta informação deverá de ser assinada pelo encarregado de educação.

1 de outubro de 2012

A professora pediu aos alunos para abrirem o manual de Português. Desta vez, não tiveram a oportunidade de fazer a leitura individual e silenciosa do texto intitulado “Ele é mais forte do que nós”. A professora fez a leitura e, de seguida, foi pedindo para que cada aluno lesse um extrato, avaliando a leitura realizada. Seguiu-se a interpretação do texto, tendo a professora colocado várias questões aos seus alunos. Visto o tema central do texto ser o medo, a professora distribuiu por cada aluno um pedaço de papel onde eles, anonimamente, iriam escrever qual era o seu maior medo. Todos entregaram o papel à professora e ela leu-os para todos, e os alunos tinham de tentar adivinhar a quem pertencia o medo. Antes do intervalo, a professora perguntou-nos se uma de nós não queria fazer um ditado, desafio que desta vez foi aceite pela V.

Regressados do intervalo, a área a trabalhar foi a de Matemática. A professora escreveu vários exercícios no quadro e os alunos passaram-nos e resolveram-nos. Enquanto os alunos trabalhavam, a professora colocou uma música ambiente.

Fundamentação teórica

A interpretação/compreensão de textos é algo complexo, não sendo propriamente fácil e intuitivo para as crianças. 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”.

Neste caso específico, o texto que foi trabalhado era um texto narrativo. Sim-Sim (2007) refere ainda que a exploração deste tipo de texto:

[...] 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)

Nesta turma, é perceptível que os pontos referenciados por Sim-Sim foram trabalhados, pois os alunos apresentam bastante à vontade na exploração de qualquer tipo de texto, mais facilmente ainda quando se trata de um texto narrativo.

2 de outubro de 2012

Neste dia acompanhámos os alunos de 3.º ano numa visita ao Castelo de S. Jorge. Ali é disponibilizado um serviço educativo, pelo que os alunos tiveram direito a uma visita temática com animação, cujo tema era “No tempo de D. Afonso Henriques”. Durante a visita de estudo, o ‘D. Afonso Henriques’ (ou seja, uma senhora mascarada) guiou-nos pelo castelo, ao mesmo tempo que relatava os vários factos a reter.

Fundamentação teórica

As visitas de estudo são uma mais-valia na aprendizagem. Neste caso específico, os alunos tiveram a oportunidade de explorar a história local e nacional.

De acordo com Manique e Proença (1994), “a recuperação de memórias locais e a articulação entre estas e a memória nacional permite a compreensão de problemas que, sem o estudo do meio, não passam de abstrações difíceis de situar, por parte dos alunos, no processo histórico das comunidades em que se inserem” (p. 6). Os alunos mostraram-se bastante satisfeitos e motivados com esta visita de estudo. De acordo com

os autores atrás referidos “os estudos de história local revelam-se extremamente motivadores para os alunos” (p. 27).

Considero importante realçar que antes da visita de estudo a professora já tinha abordado com os alunos a matéria que foi falada durante a visita de estudo.

8 de outubro de 2012

A aula começou com a correção do trabalho de casa de Matemática. Enquanto a professora corrigia este trabalho, um dos alunos perguntou-lhe qual era o significado de uma palavra. A professora, ao invés de lhe dar a resposta, desafiou todos os alunos a procurarem esta palavra no dicionário.

Depois, a professora iniciou o tema da divisão com um algarismo. Propôs um desafio aos alunos. Iria distribuir um cartão por cada aluno, sendo que esse cartão estava dividido em três etapas (a divisão com um algarismo, com dois algarismos e com três algarismos). Para completarem cada etapa, os alunos teriam de ser capazes de resolver, sem ajuda, duas operações. Se conseguissem, a professora colocaria um autocolante na etapa ultrapassada; se não, na semana seguinte, voltariam a tentar ultrapassar a mesma etapa. Este é um desafio semanal. Quando regressaram do intervalo, os alunos resolveram a sua primeira missão.

Por fim, a professora corrigiu o trabalho de casa de Português. O último exercício da manhã foi de expressão escrita. Com base num texto lido numa aula anterior, cujo título era “Milhões de coisas”, a professora propôs aos alunos a criação de um texto individual, onde expusessem os milhões de coisas que gostavam de fazer, podendo ser estas reais ou figurativas.

Fundamentação teórica

Quando a professora, ao invés de dar uma resposta ao aluno, sugeriu a todos que procurassem o significado da palavra no dicionário, cumpriu o que é defendido por alguns autores, como é o caso de Recasens (1990, p.101), que afirma que “está comprovado que o achado, os primeiros achados, de uma palavra no dicionário é algo que fascina [...]. Tratemos de aproveitar esse interesse para que desde o 3.º ano comecem a adquirir prática na procura de palavras no dicionário”.

Barbosa (1997, pp.9-10) refere que o dicionário “deve fazer parte do material de sala de aula – de qualquer disciplina”. Com isto, podemos concluir que o dicionário deve ser entendido como uma ferramenta de trabalho não só para a área de Português, mas também para as restantes áreas. O caso referido encontra-se em linha com esta citação visto que o dicionário foi utilizado quando se estava a trabalhar a área de Matemática.

9 de outubro de 2012

Como habitualmente, a manhã começou com a correção dos trabalhos de casa. Terminada esta tarefa, fez-se uma revisão sobre o sistema digestivo. Esta revisão foi feita através de questões aos alunos e com o apoio de imagens de uma apresentação em PowerPoint. A professora informou os alunos que, de seguida, e juntamente com a outra turma de 3.º ano, iriam para o ginásio realizar uma experiência sobre o sistema digestivo. Por isso, antes de se dirigirem ao ginásio, distribuiu um protocolo experimental a cada um e fez a leitura do mesmo. Já no ginásio, a experiência realizou-se sem qualquer tipo de imprevisto, e os alunos souberam responder as questões colocadas pelas professoras.

Quando regressaram à sala de aula, foi altura de arrumarem os dossiers com os vários trabalhos, sendo que cada um era responsável pela arrumação do seu. Depois de tudo arrumado, a professora iniciou a área de Matemática com a divisão e as suas respetivas provas. Após o intervalo continuaram a trabalhar as diferentes provas da divisão e a realizar exercícios, até à hora de almoço.

Fundamentação teórica

A realização de atividades experimentais é muito importante na formação escolar. Ciari (1994, citado por Rodari, 2002, pp. 219-220) refere que “a formação científica deve partir de factos, das observações e das experiências efectivas das crianças”, pois, assim, os alunos têm oportunidade de tornar real algo que antes era subjetivo para eles. A realização de experiências é aconselhável para todas as idades escolares. Segundo Hohmann e Weikart (1997, p.5), “através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da

reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo”. Conforme afirma Almeida (1998, p.44):

As experiências/atividades práticas são metodologias que têm como finalidade compreender factos e teorias científicas através de experiências concretas; desenvolvem e/ou ilustram a abordagem científica para resolver problemas; encorajam o desenvolvimento do raciocínio empírico e as capacidades de inquérito; desenvolvem capacidades psicomotoras e promovem a motivação gerando um interesse espontâneo; fornecem alguma ideia acerca do modo como se constrói a ciência; desenvolvem a confiança do aluno em relação às suas capacidades, promovendo satisfação pelo cumprimento das tarefas; estimulam a cooperação, a tomada de decisões e o espírito de liderança.

Apesar de esta aula se ter realizado no ginásio (um espaço amplo, sem as mesas de trabalho) e em conjunto com as duas turmas de 3.º ano, penso que foi uma mais-valia para o conhecimento dos alunos, pois foi através desta atividade experimental que os alunos conseguiram observar aquilo que acontece no nosso corpo. O comportamento de todas as crianças foi exemplar, verificando assim que, quando realizamos atividades, mesmo em grandes grupos, em que conseguimos captar a atenção dos alunos, estas resultam e decorrem naturalmente.

12 de outubro de 2012

A manhã teve início com a correção de erros de trabalhos que tinham sido realizados no dia anterior. De seguida, a professora fez uma revisão dos pronomes pessoais e introduziu a nova nomenclatura gramatical, ou seja, explicou que se o pronome tem função de sujeito, temos de o classificar como pronome pessoal com função de sujeito. Para ajudar os alunos a memorizar melhor os pronomes pessoais, ensinou-lhes uma canção.

Antes de irem para o recreio, foi realizado um exercício da área de Matemática. A professora ditava um número decimal, um aluno ia representá-lo ao quadro e outro aluno tinha de verificar se o número que a professora tinha ditado estava correto ou não. A manhã prosseguiu com a área de Matemática. Após uma breve revisão sobre a leitura de números decimais, a professora ensinou como se devem ordenar (do maior para o menor ou vice-versa) estes números e como se realizam somas e subtrações com os mesmos.

Fundamentação teórica

Esta foi uma manhã bastante simples, mas produtiva. Penso que foi uma boa estratégia a professora ter conciliado a Música com o Português, visto que, por vezes, é difícil para os alunos memorizarem determinadas coisas. Desta forma, juntou algo que eles gostam a algo que têm de fazer.

Normalmente, o ensino da gramática é sempre algo mais aborrecido para os alunos. No entanto, a professora foi capaz de transformar este momento num momento de descoberta, ou seja, levou-os a descobrir o porquê de se dizer que o pronome tinha função de sujeito. De acordo com Sim-Sim (2006),

[...] o ensino do funcionamento da língua parte do conhecimento intuitivo que o aluno têm da língua, serve-se dele para conduzir à descoberta das regularidades da língua e consolidar esse mesmo conhecimento através de práticas de observação, de reflexão e de sistematização de dados linguísticos reais, conhecidos pelos alunos. (p. 127)

Segundo o Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009), um dos objetivos relativamente ao “Conhecimento Explícito da Língua” para o 3.º ano de escolaridade é o de “explicitar regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua” (p. 27). Considero pertinente realçar que o principal objetivo na apresentação deste novo conteúdo foi o de memorizar. Contudo, tal como nos diz o Programa citado, “mais importante do que levar os alunos a memorizar definições de termos (um risco que se agrava quando estão em causa termos metalinguísticos) é torná-los capazes de utilizar correctamente, em contexto, os respectivos conceitos” (p. 28).

16 de outubro de 2012

Neste dia o material a que a professora recorreu para lecionar a área de Matemática foi o 5.º dom de Fröbel. Com este material, trabalhou principalmente frações. Questionou os alunos sobre quantos cubos inteiros tinham dentro da caixa, quantos cubos divididos em duas e em quatro partes. Fez vários exercícios de representação de frações com este material. Para terminar, procedeu à construção do “sofá”. Como apoio, tinha uma apresentação em *PowerPoint* que explicava as várias fases de construção. Depois do intervalo, os alunos estiveram a efetuar várias operações aritméticas.

Quando quase todos os alunos tinham terminado aqueles exercícios, distribuí um texto intitulado “Os Lusitanos”. Fez a leitura modelo e, de seguida, procedeu à avaliação de leitura dos alunos. No entanto, desta vez, quem fez a avaliação destas leituras foi a V. e eu. Após todos terem lido, procederam à realização de exercícios.

Fundamentação teórica

Enquanto aluna estagiária, quando estou presente numa aula, não gosto de estar apenas a observar as estratégias utilizadas pelo professor titular de turma e o comportamento dos alunos, preferindo bem mais participar. No entanto, sei que a observação tem um papel fundamental na nossa formação.

Segundo Estrela, citado por Pacheco (1995, pp. 140-141), “a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação”. Pacheco (1995, p. 141) define a observação como sendo “uma operação de levantamento e de estruturação de dados, de modo a fazer aparecer um conjunto de significações e que se define também como processo”. Por sua vez, Serafini e Pacheco (1990), citados por Pacheco (1995, pp. 141-142), partem de três propósitos da observação como plano: “aprender a observar para aprender a ensinar”; “aprender a observar para ser um professor reflexivo” e “aprender a observar para aprender a ser investigativo”.

Apesar de tudo o que disse acima, valorizo bastante a parte de observação, pois é através da mesma que tenho a possibilidade de aprender diversos modelos e assim poder escolher com qual me identifico mais.

19 de outubro de 2012

Neste dia, os alunos tinham programada uma visita de estudo ao teatro Tivoli, para assistirem a uma peça intitulada *Viagem pelo Corpo Humano*, da autoria de Ana Rangel. Esta peça é um musical que relata a viagem pelo corpo humano da personagem Maria; ao percorrer o seu corpo vai-se conhecer os seus ‘caminhos’, os seus órgãos e todos os seus mistérios.

Fundamentação teórica

Na minha opinião, esta peça foi bastante apelativa, principalmente para os alunos do 3.º ano, pois estes estão, neste momento, a aprender os vários sistemas do corpo humano, o que fez com que conseguissem perceber tudo aquilo que era dito na peça e até aprender mais alguns pormenores não mencionados nas aulas de Estudo do Meio. Uma visita de estudo, por si só, já é uma forma de prender a atenção dos alunos num determinado tema, mas uma visita de estudo temática dá sempre uma motivação extra aos alunos.

No entanto, em conversa com a professora, verificámos que uma visita de estudo não pode ser encarada nem pelos docentes nem pelos alunos somente como um passeio. Uma visita de estudo, tal como afirma Almeida (1998, p. 75), exige “programação, planificação e dinamização”. Para além destes aspectos, uma visita de estudo deve também ser avaliada. De acordo com Mouro (1987, citado por Almeida, 1998, p. 51), “a planificação das visitas de estudo tem de passar por uma escolha criteriosa dos locais a visitar em função de objectivos definidos e uma avaliação, no contexto específico da avaliação contínua, torna-se imprescindível”.

No fim da peça, tive oportunidade de conversar com alguns alunos sobre a mesma e pude constatar que a maioria achou-a bastante divertida. É de realçar que os alunos tiveram um ótimo comportamento nesta visita de estudo.

22 de outubro de 2012

A manhã começou com a realização da prova de Estudo do Meio (parte relativa a ciências e outra parte relativa a História de Portugal), que teve a duração aproximada de 1 hora. Após terem terminado a prova, e antes do intervalo, a turma realizou vários exercícios de Matemática.

Quando regressaram do intervalo, as turmas de 3.º ano, juntamente com as do 1.º ano, dirigiram-se ao ginásio, pois havia uma atividade programa: A Hora do Conto. Esta sessão foi efetuada por um contador de histórias, que leu o conto “Capuchinho Vermelho”, dramatizou o conto da “Carochinha” e mostrou, em vídeo, o conto “Os Três Porquinhos”.

Fundamentação teórica

A Hora do Conto é uma sessão gratuita para todos os alunos do Jardim-Escola. Para além que ser bastante importante para as crianças ouvirem a leitura de vários contos, esta atividade foi bastante produtiva, pois os alunos tiveram a oportunidade de estar em contacto com três formas distintas de dinamização de uma história (leitura, dramatização e vídeo).

Todos os alunos se mostraram bastante atentos e entusiasmados com a prestação do contador de histórias e participaram animadamente, sempre que tal lhes foi solicitado. Rigolet (2009, p. 94) refere que, no ato de contar e ler, é muito importante “as características específicas que a nossa voz adquire para exprimir determinadas conotações [...]; o ritmo da nossa fala, a altura do nosso tom de voz, e a melodia ou entoação”. Até nós, que somos adultos, estivemos atentos à prestação do animador, pois este também parecia estar completamente absorvido naquilo que estava a contar. Utilizando frequentemente inflexões de voz, criava *suspense* e conseguiu sempre manter um ótimo ritmo.

23 de outubro de 2012

As aulas desta manhã estiveram à minha responsabilidade. Iniciei a manhã com a área de Português, onde o tema central era um conteúdo gramatical: os quantificadores numerais. Para iniciar este tema, distribuí pelos alunos um texto rico em quantificadores numerais. Deixei que os alunos fizessem uma leitura silenciosa do texto e, depois da minha leitura modelo, pedi a cada um que lesse uma parte do texto. Após uma interpretação do texto, e a análise morfosintática de algumas palavras, pedi a ajuda de dois alunos para distribuir uma ficha que continha um esquema sobre os quantificadores e vários exercícios.

A área seguinte foi a de Matemática, cujos temas eram a diferenciação entre círculo e circunferência, o raio e o diâmetro. Para iniciar esta aula, recorri a uma parte do texto lido e pedi a dois alunos que representassem esta mesma parte do texto. Ou seja, um iria ser uma ovelha que andava sempre da mesma forma e outro a estaca onde esta estava presa. O objetivo era descobrir o que a ovelha, de tanto andar, desenhava no chão. Quando regressaram do intervalo os alunos realizaram vários exercícios relacionados com o tema.

Para terminar a manhã, na área de Estudo do Meio, a atividade proposta foi um jogo sobre o sistema digestivo e respiratório, que tinha como objetivo rever estes dois temas, abordados anteriormente pela professora titular de turma.

Fundamentação teórica

Considero que esta manhã de aulas foi bastante gratificante, tanto para os alunos, como para mim, enquanto futura profissional. Em todas as áreas consegui atingir os objetivos a que me propus. No entanto, gostaria de realçar a área da Matemática.

Um dos temas presentes no Programa de Matemática do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2007) é o de Geometria, onde está incluído o tópico “figuras no plano e sólidos geométricos” (p. 23). Dentro deste tópico, um dos objetivos que se pretende alcançar é o de “distinguir círculo de circunferência e relacionar o raio e o diâmetro” (p. 23). Foi exatamente essa a minha preocupação – a de que os alunos conseguissem perceber qual a diferença entre círculo e circunferência. Os alunos mostraram-se bastante participativos, em especial quando usaram o compasso. Nesta aula, os dois instrumentos essenciais foram o compasso e a régua, que são instrumentos “especificamente apropriados para a aprendizagem da Geometria” (p. 21).

Para esta aula, reservei bastante tempo para a utilização do compasso, pois era a primeira vez que os alunos o iriam utilizar. Assim, dediquei-me bastante a realização desta atividade. De acordo com National Council of Teachers of Mathematics (1994, p. 27), “os professores devem escolher e construir propostas de actividades que promovam nos alunos o desenvolvimento da compreensão de conceitos e dos processos”.

Regra geral, foi uma manhã produtiva. Apercebi-me, contudo, que com esta turma temos de ser bastante rígidos em relação às regras, sendo esta a crítica principal feita pela professora relativamente ao meu desempenho.

26 de outubro de 2012

Os alunos resolveram uma prova de Português, das 9h30 até as 11:00h. Quando regressaram do intervalo, realizaram uma ficha de Matemática que a professora tinha elaborado em conjunto com a professora titular da outra turma do 3.º ano de escolaridade.

Fundamentação teórica

A colaboração entre professores é bastante benéfica para um ensino de qualidade, pois, como afirma Morgado (2004, p. 42), essa é uma das “mais potentes ferramentas e desenvolvimento profissional”. Também Villa e Thousand (1993), citados por Morgado (2004, p. 44), dão consistência a esta premissa quando afirmam que:

[...] a necessidade de promover de forma cada vez mais consistente e alargada o trabalho cooperado entre profissionais decorre da assunção de que nenhum profissional, de forma isolada, será capaz de lidar eficazmente com a multiplicidade e a diversidade das necessidades educativas, sociais e psicológicas de um grupo heterogéneo de alunos.

Morgado (2004, p. 50) afirma ainda que “o desenvolvimento profissional de cada professor se torna mais consistente e facilitado num clima de cooperação com os pares”.

Neste caso específico, é notória a confiança e harmonia entre docentes, pois partilham bastantes materiais, nomeadamente fichas e trabalhos de casa, existindo uma verdadeira articulação relativamente aos conteúdos a abordar com os alunos.

29 de outubro de 2012

Neste dia, as Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionado dirigiram-se ao Jardim-Escola e solicitaram a várias alunas a lecionação de aulas surpresa. A minha colega V. e eu fomos assistir à aula da nossa colega que estava a estagiar na outra turma de 3.º ano. Pediram-lhe que, utilizando o *Geoplano*, introduzisse a noção de área. Quando todas as aulas terminaram, realizou-se uma reunião com as professoras e as estagiárias, onde foi possível trocar as várias opiniões sobre as aulas.

Após o término da reunião cada uma se dirigiu para a sua sala. Nesta altura, os alunos estavam a escrever dois postais relacionados com o texto que tinham estado a ler e a interpretar.

Fundamentação teórica

Ao longo do meu percurso académico, o estágio tem-se demonstrado de grande utilidade. No entanto, há sempre mais a aprender, novas estratégias e técnicas de ensino e, na minha opinião, o facto de termos a oportunidade de assistir a aulas de outras

colegas é importante, visto que cada pessoa tem o seu estilo de trabalho e de se relacionar com os alunos. Nestes quatro anos e meio, muitas têm sido as lições que tenho tido oportunidade de aprender. O estágio tem-me feito crescer enquanto profissional e contribuído para cimentar a certeza daquilo que nos diz Pacheco (1995):

Os estagiários consideram o estágio de muita utilidade prática, permitindo-lhes uma integração na escola e a aquisição de um conhecimento prático relativamente aos alunos e de um conhecimento contextual que se prende com a planificação, com conteúdos do programa, com a aplicação das regras da avaliação, etc. (p. 164)

De forma geral, a aula a que fui assistir foi satisfatória. Foram cometidos alguns erros, podendo a estagiária ter sido mais dinâmica nos exercícios que propôs. A maioria dos alunos teve um bom comportamento, acompanhando os exercícios que lhes eram propostos.

30 de outubro de 2012

A professora deu início à manhã com a área de Matemática. Utilizou como material de apoio o Geoplano e trabalhou a noção de perímetro e de área. Começou por explorar o material, questionando os alunos sobre o seu nome, lembrando algumas regras e as características do mesmo, para, de seguida, informar os alunos sobre qual era a unidade de medida que iam utilizar. Realizou vários exercícios onde trabalhou a noção de perímetro. A partir dos exercícios e da definição de perímetro, explicou a noção de área e, mais uma vez, realizou vários exercícios com diferentes unidades de medida. Fez ainda uma breve revisão de diversas linhas (vertical, horizontal, diagonal) e sobre alguns ângulos. Depois de arrumarem o material, os alunos ainda resolveram alguns exercícios propostos numa ficha de trabalho.

Antes do intervalo a professora iniciou um tema de História: os povos mediterrâneos. Para tal, utilizou como material de apoio uma apresentação em *PowerPoint*. A terminar esta aula, os alunos tiveram de escrever, utilizando o alfabeto fenício, a seguinte frase: “Eu gosto de história”.

Quando regressaram do intervalo leram um texto intitulado “O homem que tinha uma árvore na cabeça”. Para a leitura deste texto, a professora propôs um novo exercício: ia contar quantas palavras os alunos conseguiam ler em um minuto.

Fundamentação teórica

O último exercício do dia, medir o número de palavras lido por minuto, foi abraçado com muito interesse e competitividade pelos alunos. Este é um exercício que é proposto nas Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2012, p. 21). Para o 3.º ano de escolaridade, na parte respeitante à Leitura e Escrita, é referido no objectivo 5 “Ler em voz alta palavras e textos”, no descritor 4 “Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto”.

Não nos foi possível assistir à leitura de todos os alunos, pois, entretanto, estes foram almoçar. No entanto, os alunos que observámos conseguiram atingir o número de palavras por minuto previsto pelas Metas Curriculares.

2 de novembro de 2012

Neste dia do mês foi aplicado no Jardim-Escola o sistema de *roulement*. A professora responsável pelas turmas do 3.º ano foi a professora do 3.º B. Como já é habitual nestas situações, os alunos tiveram uma manhã mais lúdica: dentro da sala podiam desenhar, jogar e brincar com o seu computador.

5 de novembro de 2012

A manhã teve início com a correção dos trabalhos de casa, tendo os alunos revelado bastantes dúvidas. Quando a professora deu esta tarefa por terminada, informou a minha colega V. para se preparar, pois iria dar uma aula. O conteúdo a abordar era o perímetro e a área e tinha como material de apoio o *Cuisenaire*. Quando a V. terminou a aula, a professora distribuiu pelos alunos uma ficha que continha vários exercícios de perímetros e áreas.

Enquanto os alunos realizaram a ficha, a professora, a V. e eu reunimo-nos para conversarmos sobre a aula que a V. tinha lecionado.

Quando regressaram do intervalo os alunos deram continuidade à realização da ficha e a professora fez a correção da mesma. Pouco antes da hora de almoço, a professora distribuiu um texto pelos alunos e fez a leitura do mesmo.

Fundamentação teórica

Nesta turma a maioria dos alunos realizam os trabalhos de casa. A professora tem sempre o cuidado de os corrigir.

Os trabalhos para casa, mais conhecidos como T.P.C., têm a função de reforçar ou reavivar aquilo que foi aprendido na escola. Keith (1986), citado por Simões (2006, p. 34), define T.P.C. como sendo “o trabalho que os professores tipicamente prescrevem para realizar fora do período normal das aulas”.

Muitas vezes, os trabalhos para casa são vistos como desnecessários e aborrecidos. No entanto, Meirieu (1998) afirma:

[...] os trabalhos de casa são sempre necessários; [...] mas é necessário que haja alguns para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal. (p. 14)

Por sua vez, e em relação a esta temática, Simões (2006, p. 85) refere que os trabalhos de casa têm como função “reforçar, pela prática individual, aquilo que é aprendido na escola” e que são “essenciais para a aquisição de hábitos de estudo”. Relativamente a este assunto penso que os trabalhos de casa são uma mais-valia. Considero, contudo, que estes deveriam ser feitos pelos alunos somente no fim-de-semana.

6 de novembro de 2012

A manhã de aulas esteve à responsabilidade da minha colega V., que iniciou os trabalhos com a área de Matemática, onde utilizou como material de apoio um material novo para os alunos, o Material Dourado, de Maria Montessori, e algarismos móveis. Nesta aula deu a noção de centésima.

Na aula de Português distribuiu pelos alunos um texto e fez a leitura do mesmo. Quando regressaram do intervalo, a V. introduziu o grau superlativo absoluto e sintético e, de seguida, realizou alguns exercícios com os alunos.

Para terminar a manhã, na área de Estudo do Meio, a minha colega apresentou uma apresentação em PowerPoint, onde explicou o sistema circulatório, complementando a informação com um vídeo. De seguida, mostrou aos alunos uma

maquete do sistema circulatório e com esta maquete procedeu a uma breve atividade experimental, na qual era possível simular a circulação do sangue.

Fundamentação teórica

Nesta manhã, a V. apresentou o Material Dourado, de Maria Montessori. De acordo com Silveira (1998, p. 48), este material “baseia-se nas regras do sistema de numeração”. Originalmente, este material era de madeira, mas evoluiu ao longo dos anos, sendo hoje de plástico. É composto por “cubos, placas, barras e cubinhos”, sendo que “o cubo é formado por dez placas, a placa por dez barras e a barra por dez cubinhos”.

Como foi referido no relato diário, foi a primeira vez que os alunos trabalharam com este material. De acordo com Silva e Araújo (s.d., p. 5), “é importante que o aluno em seu primeiro contacto com o material dourado, o faça de forma lúdica explorando-o de maneira livre, verificando, reconhecendo, elaborando novas hipóteses para as suas possibilidades”. No entanto, como a minha colega tinha ‘horários a cumprir’ não pôde dar a oportunidade aos alunos de explorarem, livremente, este material.

De acordo com Silva e Araújo (s.d.), este material serve principalmente “como ferramenta de acesso para a aprendizagem das quatro operações matemáticas fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão” (p. 6). A minha colega, porém, utilizou-o para a introduzir a centésima e devo dizer que resultou perfeitamente. Silva e Araújo apresentam-nos algumas das habilidades que este material pretende desenvolver:

- Estimular na criança o sentimento de independência, confiança em seus atos, a maior concentração, a ideia de ordem e coordenação;
- Desenvolver e gerar experiências concretas estruturadas fazendo com que o aluno, gradualmente, abstraia cada vez mais o conhecimento;
- Fazer com que o aluno perceba sozinho, possíveis erros que comete ao realizar uma determinada atividade;
- Desenvolver o aspecto sensorial, a disciplina interna, a atenção e a memória dos alunos enquanto eles realizam ativamente as primeiras propostas. (p. 6)

De forma geral, a manhã da V. foi positiva. Demonstrou segurança naquilo que dizia e nas regras que impôs aos alunos, verificou sempre os exercícios dos alunos, e, quando via que algum dos alunos não estava a conseguir representar o que ela pretendia,

explicava novamente até se fazer entender. Mostrou uma postura divertida e amável perante a turma. No entanto, devia ter tido mais atenção na formulação das questões e tentado ser mais explícita nos seus pedidos.

12 de novembro de 2012

A professora começou por distribuir por cada aluno um texto para que estes fizessem a sua leitura silenciosa. Quando todos terminaram, a professora fez a leitura modelo e solicitou às crianças, uma de cada vez, que procedessem à leitura do mesmo em voz alta. Após este exercício, e antes do intervalo, as crianças terminaram um exercício de Expressão Escrita e realizaram uma ficha de trabalho.

Depois o intervalo, a professora solicitou-me a leção de uma aula de matemática, cujo conteúdo eram as frações. Nesta aula, utilizei como material de apoio o 5.º dom de Fröbel, e realizei vários exercícios, centrando-me na diferenciação entre frações próprias, impróprias e iguais à unidade. Para terminar a aula solicitei aos alunos a construção das colmeias e fiz um exercício de lógica com esta construção.

Fundamentação teórica

Fazer-se a leitura modelo permite que as crianças entrem em contacto com o texto, tendo mais tempo para o entender e sentir as palavras. Teberosky e Colomer (2003, p. 171) dizem-nos que a leitura em voz alta por parte do professor “faz com que as crianças conheçam como é a sintaxe ou o léxico próprio da língua escrita”. Cadório (2001, p. 51) acrescenta que a leitura em voz alta, por parte do professor, “é um meio de os alunos captarem o ritmo, entoação e emoção de quem lê. É também uma forma de o professor mostrar fruição e intimidade com os livros e de, conseqüentemente, contagiar os auditores”. Já Foucambert (citado por Jean, 2000, p. 95) define a leitura em voz alta como sendo “uma leitura silenciosa que sonorizamos”. Por sua vez, Veloso (2001, p. 24) refere que “ler em voz alta, com uma óbvia preparação prévia, mostra às crianças a musicalidade da palavra e a sua riqueza semântica”.

O facto de a professora dar a oportunidade de os alunos prepararem a sua leitura é também digno de registo. Holmes (1985, citado por Glasson, 2000, p. 42) comenta que “está demonstrado, por exemplo, que um aluno que lê um texto em voz alta, perante um

grupo, terá menos hipótese de o compreender bem do que se fizer uma leitura silenciosa”. Quando a professora dá oportunidade aos alunos de realizarem uma leitura silenciosa, como hoje de novo aconteceu, está a contribuir não só para que preparem a sua leitura, tal como já foi referido, mas também a permitir-lhes que conheçam e criem ‘laços’ com o texto.

13 de novembro de 2012

Nesta manhã, as alunas estagiárias do 2.º ano da licenciatura em Educação Básica lecionaram a sua primeira aula. O tema era o sistema urinário, e as colegas socorreram-se de uma maquete do mesmo. Quando terminaram, a professora distribuiu pelos alunos uma ficha com exercícios de matemática, e enquanto os alunos a realizavam todas as estagiárias se reuniram com a professora, para debaterem a aula lecionada pelas colegas.

Após o intervalo, os alunos acabaram de realizar a ficha de matemática e a professora fez a correção da mesma. Antes de irem almoçar, um aluno da turma fez a apresentação da sua página no Diário de Turma.

Fundamentação teórica

O Diário de Turma foi uma atividade proposta pela professora titular de turma, que consiste em cada aluno, da forma mais original possível, se apresentar, em duas páginas. Ou seja, o Diário é um pequeno livro que tem folhas em branco e em cada duas páginas tem o nome de um aluno. Nessas duas páginas, os alunos devem apresentar-se utilizando fotografias, montagens, colagens, o que entenderem. De quinze em quinze dias é sorteado o aluno que leva o Diário de Turma.

De acordo com Condemarín e Chadwick (1987),

O diário de vida constitui um registo de experiências, pensamentos e sentimentos pessoais, escrito, em geral, diariamente. Possui uma estrutura superficial, na qual pode-se escrever confortavelmente uma mixelândia de temas. Devido aos alunos escreverem sobre influência das suas circunstâncias presentes, o diário de vida passa a constituir um registo de carácter pessoal. (p. 215)

Esta é uma atividade bastante interessante para os alunos, que ficam sempre ansiosos, quando é sorteado o aluno que levará o Diário de Turma. Neste dia, o aluno

mostrou a sua colaboração neste Diário. Para a elaboração do mesmo, utilizou somente fotografias, podendo ser assim considerado como uma espécie de álbum.

Rebello e Atalaia (2000, p. 119) referem os álbuns como “histórias inventadas pelas crianças e contadas através de imagens, podendo ser acompanhadas por frases ditas pelos alunos e escritas pelo professor”. Tal como já foi referido, este ‘álbum’ em vez de histórias, continha o percurso de vida do aluno. As mesmas autoras também mencionam que “os álbuns podem conter o relato de um passeio ou qualquer outro assunto que tenha fortemente motivado a criança ou conjunto de crianças”.

Penso que esta atividade é capaz de dar a conhecer mais um pouco de cada aluno à turma e até mesmo combater a timidez de falar em público, visto cada um ter de apresentar o seu ‘trabalho’.

16 de novembro de 2012

A aula começou com a área de Português, tendo a professora introduzido um novo conteúdo: os adjetivos numerais. Os alunos preencheram um esquema e realizaram vários exercícios.

Na área de Matemática, continuaram a divisão com dois algarismos, e acrescentou-se também a aprendizagem das provas da divisão. Foram realizados muitos exercícios no quadro e os alunos participaram ativamente.

Fundamentação teórica

A divisão é um tema bastante difícil para os alunos. Por isso, penso que a estratégia utilizada pela professora foi a mais acertada. Ruas e Grosso (2002, pp. 96) mencionam que a divisão é a “operação inversa da multiplicação”. Conforme os mesmos autores afirmam, esta operação possibilita resolver três situações distintas. Dada uma quantidade permite-nos determinar: “quantas vezes ela ‘cabe’ numa outra; a que se obtém quando aquela é dividida por uma outra; o que resta depois de repartir uma quantidade por outras” (pp. 96-97). Por sua vez, Albuquerque *et al.* (2006, p. 9) dizem-nos que a matemática tem uma natureza própria como ciência, logo, a compreensão dessa mesma natureza em todos os seus aspetos “implica uma familiaridade com o trabalho e investigação”.

As provas que se efetuam têm a função de aferir se a 1.^a operação efetuada está correta. Ruas e Grosso (2002, p. 121) esclarecem que, “para confirmar o resultado de um cálculo, é costume efectuar-se um outro cálculo, chamado prova, pela mesma operação ou pela operação inversa e, com base nas propriedades das operações, fazer a confirmação que se pretendia”.

8. Turma do 4.º ano A

Este novo período de estágio teve lugar entre 19 de novembro de 2012 e 1 de fevereiro de 2013, junto da turma A do 4.º ano de escolaridade, que frequenta esta escola privada dos Olivais.

8.1. Caracterização da turma

A turma iniciou o ano letivo com 28 alunos matriculados. Destes, 17 são raparigas e 12 são rapazes.

É de realçar que estes alunos não estiveram juntos desde o início do ser percurso escolar. Dois alunos entraram para esta turma somente no 3.º ano de escolaridade, e este ano entrou mais um aluno. Um dos alunos é disléxico, apresentando algumas dificuldades, em especial na área de Português. De uma forma geral, a turma apresenta vontade em aprender, são muito curiosos e participativos. Todas estas informações foram fornecidas pela professora titular de turma.

8.2. Espaço, rotinas e horário

Esta turma tem aulas numa sala que considero pequena para o número de alunos. Tal como acontecia na sala da turma do 3.º ano, onde estagiei, e como podemos verificar na Figura 7, esta sala também está equipada com um quadro interativo e com um quadro de giz. Nas outras paredes da sala, estão expostos trabalhos de várias áreas realizados pelos alunos, como por exemplo, referentes à área de Expressão Plástica ou Matemática. Também é possível observar-se um espaço dedicado ao comportamento dos alunos. Para além das mesas dos alunos e da secretária da professora, é possível

observar a existência de uma estante, onde estão os dossiers nos quais se guardam os trabalhos de cada aluno.



Figura 7 – Sala de aula da turma do 4.º ano A

As rotinas desta Turma são idênticas às da anterior. A higiene, o recreio, o almoço/lanche e as áreas de conteúdo são transversais às turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O horário do 4.º A, (Quadro 10) é o que se transcreve na página seguinte.

Quadro 10 – Horário do 4.ºA

Dias Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h 10h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10h 11h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11h 11h30m	Recreio				
11h30m 12h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12h 12h50m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio (Prof. P.F.)
13h 14h30m	Almoço				
14h30m 15h20m	Educação Física	Língua Portuguesa	Orquestra (14h/14h30) Música	Música	Estudo do Meio
15h20m 16h10m	Expressão Plástica	História	Inglês	Estudo do Meio	História
16h10m 17h		Educação Física	História	Inglês	Estudo do Meio
17h	Lanche/Saída				

8.3. Relatos Diários

19 de novembro de 2012

Este foi o primeiro dia na turma de 4.º ano A. Fomos muito bem recebidas e a professora titular de turma. Pediu que nos apresentarmos aos alunos, deixando-os fazer várias perguntas, como qual a nossa idade, o que gostamos de fazer, se já conduzimos, etc.

Nesta manhã, a professora falou sobre a classificação de triângulos quanto aos ângulos e resolveu uma ficha de trabalho sobre este tema com os alunos.

Quando regressaram do intervalo a professora ensinou-lhes os vários passos/regras para elaborarem uma carta e, de seguida, pediu para que cada um escrevesse uma carta ao Pai Natal. À medida que iam terminando a professora solicitava que finalizassem a ficha de matemática ou trabalhos que tivessem em atraso.

Fundamentação teórica

Na minha opinião, a aula sobre a classificação de triângulos devia ter sido apoiada num esquema, um mapa conceptual ou, pelo menos, em imagens que representassem aquilo que a professora dizia.

De acordo com Novak e Gowin (1988, citado por Ontoria *et al.*, 1994, p. 28), “um mapa conceptual é um recurso esquemático para apresentar um conjunto de significados conceptuais incluídos numa estrutura de proposições”. Nas palavras de Neisser (1981, citado por Ontoria *et al.*, 1994, p. 28), um mapa conceptual pode ser entendido como “um caso concreto de esquema”, pois possui algumas características básicas dos esquemas. Sierra e Carretero (1990, citados por Ontoria *et al.*, 1994) assinalam que num mapa conceptual são feitas:

- organização do conhecimento em unidades ou agrupamentos holísticos, ou seja, ao activar um dos exemplos activa-se tudo o resto;
- segmentação das representações holísticas em subunidades inter-relacionadas;
- estruturação serial e hierárquica das representações. Nos mapas conceptuais ressalta, sobretudo, a hierarquização, ao mesmo tempo que a ordenação temporal não é assumida como importante. (p. 29)

Apesar de já serem alunos de 9 anos de idade, penso que um conteúdo novo deve ser preferencialmente abordado no concreto e não no abstrato.

20 de novembro de 2012

A professora começou com a área de Português, tendo feito a leitura de um texto intitulado “Bolo Podre”, de um Instituto Culinário. Depois da leitura modelo e da leitura feita por alguns dos alunos, foi feita uma rápida interpretação do texto. Antes do intervalo, a professora realizou um ditado de palavras.

Quando regressaram do intervalo, foi feita a correção da ficha de matemática realizada na aula anterior.

Fundamentação teórica

O ditado é um exercício gráfico, com o qual, após a sua correção, os alunos podem visualizar o seu erro e memorizar a palavra correta. Se seguirmos a vertente psicológica, Silva (s.d.) afirma que:

[...] as funções psicológicas superiores (por exemplo, a linguagem, memória) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos aprendizagem. (p. 4)

Por sua vez, Fonseca (2001) diz-nos que:

[...] o que ocorre no cérebro em termos de aprendizagem, apesar de não haver ainda possibilidades de o determinar exactamente, nem de o observar simplesmente, constitui um processo cognitivo total que lhe dá suporte. Desde os processos de atenção e memória, sem os quais a aprendizagem não seria possível, aos processos perceptivos, simbólicos e conceptuais. (p. 48)

Podemos definir “memória” como sendo a “capacidade de reter experiências passadas ou conhecimentos anteriormente adquiridos que se manifesta através de hábitos ou lembranças”². Deste modo, é possível perceber a importância que o ditado tem na educação. Ao efetuar um ditado, o professor têm como principal objetivo que os alunos aumentem o seu vocabulário, evitem os erros ortográficos e trabalhem a

² *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Porto: Porto Editora, 2001, p. 2432.

concentração. A memória tem um papel fundamental no ditado, no que diz respeito aos erros ortográficos. Sempre que um aluno comete um erro ortográfico, este deve ser corrigido pelo professor e revisto pelo aluno.

23 de novembro de 2012

A minha colega V. foi solicitada pelas Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionado para lecionar uma aula com os Calculadores Multibásicos. O conteúdo a abordar era a subtração com empréstimo e as provas. A V. trocou a subtração com empréstimo com a subtração com a lei da compensação, acabando por confundir os alunos.

Quando a aula terminou, os alunos foram para o intervalo e nós dirigimo-nos para a reunião onde, como habitualmente, foram discutidos os vários aspetos positivos e negativos de cada aula.

Fundamentação teórica

A V. nunca se apercebeu do erro cometido na sua aula sobre subtração e os alunos acabaram por assimilar aquilo que ela lhes estava a dizer. No entanto, e apesar disso, a minha colega mostrou uma atitude positiva e disciplinadora ajudando sempre os alunos com maior dificuldade.

Penso que todas as críticas feitas à minha colega durante a reunião foram bastante pertinentes e serviram para que também nós, que estávamos a assistir, tivéssemos em conta vários aspetos positivos e negativos. A V. conseguiu fazer uma boa síntese sobre a sua aula, mostrando conhecer os seus pontos fortes e fracos, e capacidade para refletir sobre a sua prática.

Segundo Shön (1987), citado por Pereira (2003), ser-se reflexivo é:

[...] ter abertura de espírito, responsabilidade, empenhamento; é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido; é ser capaz de efectuar mudanças contínuas que mostrem o gosto pela actualização constante; é evidenciar capacidade de decisão, gosto por cooperar com os outros, adaptabilidade e flexibilidade. (p. 43)

Reitero a minha convicção de que estas reuniões têm um aspeto positivo na formação de professores, pois permitem fazer-nos refletir sobre todos os aspetos presentes em cada aula, sendo que a este conceito dá-se o nome de prática reflexiva. De acordo com Oliveira e Serrazina (s.d.), “O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (p. 1). As mesmas autoras defendem ainda que

[...] a ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. (p. 32)

Como referiu Dewey (1933), citado por Oliveira e Serrazina (s.d., p. 37), “o envolvimento do professor em prática reflexiva implica: abertura de espírito para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; responsabilidade que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada acção; e empenhamento para mobilizar as atitudes anteriores”. Quando nos dirigimos para estas reuniões, tal como Dewey alertava, devemos ir com a mente aberta para ouvirmos e aceitar todas as críticas, sejam elas positivas ou negativas e, depois, refletir sobre essas mesmas críticas e, então, perceber aquilo que podíamos ter feito, ou não, de diferente, para melhorar a nossa prestação enquanto profissionais.

Nestas reuniões, os professores cooperantes bem como as orientadores de prática pedagógica têm um papel muito importante, pois, tal como afirma Zeichner (1993, p. 17), “os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo”.

26 de novembro de 2012

A manhã teve início com a correção da prova modelo de Português que os alunos tinham levado para realizar em casa. Aproveitando esta mesma prova, a professora fez revisões para a prova de final de período.

Quando os alunos regressaram do intervalo resolveram, em conjunto, vários exercícios de matemática.

Fundamentação teórica

No presente ano letivo de 2012/2013, houve alterações no que diz respeito à avaliação sumativa dos alunos de 4.º ano. Este ano, os alunos devem realizar provas nacionais, ‘exames’, na linguagem corrente, relativamente à área de Português e de Matemática. Esta informação é-nos dada no ponto 2 do artigo 10.º do Despacho normativo n.º 24-A/2012:

[...] a avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos serviços do Ministério de 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.

De acordo com o ponto 4 do artigo 10.º do Despacho normativo n.º 24-A/2012, “as provas finais de ciclo incidem sobre os conteúdos definidos nos programas e têm como referência as metas curriculares em vigor definidas para os três ciclos do ensino básico”.

Considero que o facto de a professora proceder à realização de provas de treino é benéfico para a prestação dos alunos nestes exames, pois ajuda-os a estudar, deixando-os melhor preparados para sua realização.

27 de novembro, 30 de novembro e 3 de dezembro de 2012

Nestes dias, as minhas colegas e eu estivemos a fazer os cenários para a festa de Natal do 4.º ano, não estando, por tal facto, presentes na sala de aula. Por este motivo, não há lugar à elaboração dos respetivos relatos.

7 de dezembro de 2012

A manhã foi ocupada com uma visita de estudo até à FIL, onde se encontrava o KidStuff, um Evento Lúdico e Educativo. Neste espaço, havia várias entidades responsáveis pelas diferentes atividades lúdico-pedagógicas.

Inferências

Apesar de ser uma manhã cansativa, os alunos gostaram e divertiram-se muito com esta visita. Puderam experimentar várias coisas, nomeadamente jogos, escrita

recreativa, como funciona a rádio, etc. No entanto, na minha opinião, aquilo que os alunos realmente gostaram foi do facto de terem a oportunidade de terem um espaço reservado para atuarem. Cantaram várias canções orientadas pelo professor de Música.

10 de dezembro de 2012

Neste dia realizou-se a festa de Natal do Jardim-Escola. Todas as crianças desta escola, desde os Grupos da Educação Pré-Escolar até aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico participaram nesta festa.

Inferências

Não me debruçarei sobre a importância da realização de celebração de atividades festivas, pois essa reflexão foi elaborada no período em que estagiei na Educação Pré-Escolar. Contudo, acho pertinente incidir sobre a forma como nós, estagiarias, encaramos a festa de Natal. A participação ativa nesta atividade, fez-me sentir útil e mais importante; fez-me sentir que também eu fazia parte desta festa. Mais uma vez, foi notório que estes são momentos de grande tensão e que a organização é fundamental.

11 de dezembro de 2012

Nesta manhã, os alunos realizaram uma ficha de matemática até à hora do intervalo.

Quando regressaram a professora distribuiu por cada aluno um texto intitulado “A raposa e o cão”. Após a leitura do mesmo, a professora dividiu a turma em dois grupos e propôs a realização de um debate, cujo tema central era a liberdade, tema abordado no texto. Quando a professora deu por terminado o debate pediu a cada aluno para expressasse a sua opinião sobre o assunto mas, desta feita, por escrito.

Fundamentação teórica

Assistir a um debate entre crianças foi bastante interessante. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 2.º, alínea 5), é possível observar que:

[...] a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Ouvir os diferentes argumentos dos alunos, apreciar como reagiam a opiniões contrárias às deles, serem obrigados a defender uma causa com a qual não concordavam, etc., foi um momento de aprendizagem. Tal como afirma o pedagogo Paulo Freire, citado por Estanqueiro (2010, p. 9), “o aluno aprende melhor aquilo que [...] discute com outros”.

Penso que foi uma atividade bastante produtiva. Os alunos mostraram-se bastante participativos, tendo a possibilidade de praticar o seu poder de argumentação. Breton (1998, p. 11) afirma que a argumentação compõe-se em “executar um raciocínio numa situação de comunicação”. Estas formas de comunicar, segundo o mesmo autor, “encontram-se frequentemente [...] na vida quotidiana”. Já Perelman (1970, citado por Breton, 1998, p. 18) define argumentação como o sendo “estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam ao seu assentimento”.

Segundo Breton (1998, p. 21), o Homem utiliza a argumentação desde que é capaz de comunicar ou “desde que tem opiniões, crenças, valores, e desde que faz tudo para os fazer partilhar pelos outros”, ou seja, desde que o Homem se identifica “com um ponto de vista próprio sobre o mundo em que vive”. No meu ponto de vista, a realização de atividades como um debate ajuda no desenvolvimento da linguagem e comunicação, mas também ajuda no desenvolvimento pessoal dos alunos, pois é importante que os alunos percebam que cada um tem o direito a ter a sua opinião e a expressá-la, mesmo que não se concorde com a mesma.

14 de dezembro de 2012

Os alunos fizeram a correção da prova modelo de Matemática que tinham realizado em casa. Após o intervalo os alunos estiveram a passar todos os sumários de Português que tinham em atraso.

A manhã terminou com Clube de Ciências. O tema abordado foi os astros e, para isso, o professor apoiou-se uma apresentação em *PowerPoint*.

Fundamentação teórica

Todas as sextas-feiras se realiza o Clube de Ciências, lecionado por um docente da Escola Superior de Educação João de Deus. De acordo com Costa (2012, p. 5), “os Clube de Ciências são marcos de um momento histórico do ensino de ciências”.

Segundo Costa (2012, p. 11), as aulas lecionadas no Clube de Ciências “vão ao encontro dos Princípios Orientadores da Ação Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por serem aprendizagens ativas, significativas, diversificadas e integradas em outras áreas de conteúdo, não sendo obrigatoriamente temas específicos dos conteúdos abordados em cada ano letivo”. Apesar de ter sido uma aula bastante expositiva, os alunos estavam concentrados em tudo aquilo que o professor lhes transmitia e colocavam questões bastante pertinentes. O mesmo autor citado afirma ainda que o objetivo deste Clube de Ciências é o de “despertar a curiosidade na transversalidade do saber, tendo a expectativa de que os intervenientes acabarão por construir e reconstruir o seu próprio conhecimento, encontrando por fim os seus interesses específicos”.

Na minha opinião, estas atividades são bastante enriquecedoras para os alunos, pois estes têm a oportunidade de explorar melhor certos conceitos já aprendidos em sala de aula, com alguém formado especificamente na área de Ciências.

4 de janeiro de 2013

No primeiro dia de estágio do ano de 2013 a professora titular da turma solicitou-me que realizasse com os alunos uma ficha de Português, com conteúdos gramaticais. Este exercício durou até à hora do intervalo. Após aquele e visto ser sexta-feira houve Clube de Ciências. O tema desta aula foi a classificação dos seres vivos.

Fundamentação teórica

Esta foi, sem dúvida, uma aula surpresa, pois, visto ser o primeiro dia de estágio após as férias, não estava à espera que a professora me solicitasse para fazer fosse o que fosse com a turma.

De forma geral, foi uma aula bem conseguida. A professora tinha-me dado uma ficha de trabalho e o objetivo foi realizar os exercícios em conjunto com os alunos. Durante a aula, enfrentei algumas dificuldades em explicar um dos exercícios propostos.

Contudo, penso que essa mesma dificuldade aconteceu pois não me foi dispensado o tempo para observar a ficha e pensar numa estratégia de ensino.

De acordo com Alarcão e Tavares (1987, p. 25), um futuro professor não é capaz de “dominar tudo ao mesmo tempo” e, quando confrontado com situações imprevisíveis, tem de adaptar “técnicas específicas de ensino”.

Foi perceptível o esquecimento dos alunos em relação a alguns dos conteúdos, apesar de a interrupção letiva ter sido apenas de quinze dias. Com isto fica provado que, para além de os conteúdos não estarem bem consolidados, existe a necessidade de se trabalhar, todos os dias, um pouco de todos os conteúdos.

7 de janeiro de 2013

Na área de Português, a professora abordou um novo conteúdo: determinantes e pronomes indefinidos, interrogativos e relativos. Para iniciar este tema, distribuiu por casa aluno uma ficha informativa, que continha várias tabelas com os pronomes e determinantes. Explicou aquilo que tinha exposto em cada ficha e, depois, realizou um pequeno jogo. Deu um novelo de lã a um aluno; esse mesmo aluno tinha de fazer uma frase que contivesse um pronome/determinante de uma das subclasses apresentadas. Após a exploração da frase, o aluno atirava o novelo a um dos colegas que realizava o mesmo exercício, e assim sucessivamente. Quando a professora deu por terminado o exercício, pediu aos alunos para que levantassem o pedaço de fio que seguravam e foi visível uma espécie de teia. Antes de irem para o intervalo a professora realizou um ditado de palavras.

Quando regressaram do intervalo, todas as turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico se reuniram no ginásio, onde estava presente um contador de histórias. Dando início à Hora do Conto, este contador dramatizou uma história intitulada “O traseiro do rei”, de Raquel Saiz. Quando a Hora do Conto terminou, os alunos regressaram às salas de aula e realizaram, em conjunto, exercícios de Matemática, cujo conteúdo era a estatística.

Fundamentação teórica

Mais uma vez, ficou provado com o jogo relatado, que o lúdico pode estar associado aos conteúdos a lecionar. Silverman (1989), citado por Jensen (2002, p. 132),

afirma que “os alunos aumentarão a aprendizagem académica a partir de jogos e das tão faladas actividades lúdicas”. O jogo que a professora realizou com a turma, em jeito de aplicação de conteúdos, foi bastante apelativo para os alunos, que participaram entusiasticamente.

Estanqueiro (2010, p. 11) afirma que o professor deve “despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar”, acrescentando ainda que a “motivação facilita o sucesso”. Este não era um conteúdo de fácil aprendizagem, principalmente a subclasse dos determinantes/pronomes indefinidos.

É de salientar que o facto de a professora se ter mostrado bastante animada e tentado passar aos alunos que este era um tema divertido e apelativo facilitou a aprendizagem. Tal como nos diz Estanqueiro (2010, p. 31), “a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos. Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar mais facilmente, o gosto de aprender”. Moll (2002, p. 357) acrescenta que “tanto a estrutura do desenvolvimento do conceito como o desenvolvimento da motivação podem ser vistos como derivados dos passos da instrução”. A professora tentou passar o gosto pelo Português para os seus alunos, tornando, assim, esta aula de gramática bastante apelativa e motivadora.

8 de janeiro de 2013

Do início da manhã até à hora do intervalo os alunos estiveram a resolver exercícios de palavras cruzadas. Este exercício era diferente do habitual, ou seja, as palavras que tinham de ser descobertas já estavam escritas – aquilo que os alunos tinham de fazer era arranjar pistas para aquelas palavras. Por outras palavras, este era um exercício de palavras cruzadas ao ‘contrário’. A minha colega e eu íamos ajudando os alunos na resolução do mesmo. Ao sentar-me ao lado de um aluno, percebi que este estava com bastantes dificuldades, pois não estava a conseguir perceber a ordem pela qual devia ler as palavras.

Quando regressaram do intervalo, os alunos trabalharam na área de Matemática, especificamente as probabilidades. A professora começou com um pequeno exercício concreto, com um baralho de cartas, e de seguida realizaram uma ficha de trabalho. Ainda antes da manhã findar, a professora distribuiu por cada aluno uma caixa de Calculadores Multibásicos e realizaram algumas somas em diferentes bases.

Fundamentação teórica

O exercício de palavras cruzadas foi bastante difícil para os alunos. Foi evidente que alguns deles não estavam familiarizados com a realização de palavras cruzadas ‘normais’. Por isso, primeiro que tudo, tinha de se explicar como funcionava aquele jogo, coisa que a professora não fez. Notou-se nos alunos uma grande falta de vocabulário, pois demonstraram dificuldades em encontrar sinónimos para aquelas palavras e alguma falta de elasticidade mental, visto que muitos recorreram ao dicionário, copiando, na íntegra, aquilo que lá estava escrito.

Este exercício tornou-se mais complicado para um aluno. Por isso, sentei-me ao lado dele para o ajudar a encontrar as soluções. Percebi que o maior problema deste aluno era o de não estar lateralizado corretamente. Martínez, García e Montoro (1992, pp. 22-23) definem lateralidade como “uma lei de especificação cortical [que] 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”. Na minha opinião, esta é uma capacidade que tem um grande impacto na formação de conceitos, como é o caso do conceito de espaço.

A lateralização das crianças, pelo que pude observar ao longo dos anos de estágio, deve iniciar-se o quanto antes, pois esta vai ser importante na aquisição de diversas competências, como por exemplo na leitura. Segundo Condemarín e Chadwick (1987, p. 29), “a má lateralização pode produzir desordens na organização tempo-espacial, factor que desempenha um papel importante no desenvolvimento da escrita e da linguagem em geral”.

Na minha opinião, a professora, antes de ter realizado um exercício deste género, devia ter realizado vários exercícios de palavras cruzadas normais e, quiçá, exercícios de sinónimos e antónimos.

11 de janeiro de 2013

Os alunos começaram por fazer uma prova (teste) de avaliação de operações aritméticas. No entanto, foram interrompidos por uma das Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionado, que me solicitou para lecionar uma aula de

Português, cujo objetivo era a leitura e interpretação de um texto e análise morfosintática e sintática.

Quando a aula terminou os alunos foram para o intervalo e as estagiárias e professoras reuniram-se numa sala, onde foram discutidas as várias aulas desse dia.

Fundamentação teórica

Como foi relatado, a manhã teve início com a realização de uma prova (teste). De acordo com Estanqueiro (2010, p. 93), “os testes são geralmente considerados como o instrumento mais objectivo, mais simples e mais rápido de recolher informações sobre a aprendizagem de cada aluno.” A professora titular da turma tinha avisado os alunos, semanas antes, que iria realizar esta avaliação, mas não tinha referido o dia nem o tipo de exercícios. Ora, de acordo com o autor atrás referido, os professores, antes das provas/testes, devem facultar “aos alunos uma matriz da prova, com objectivos, conteúdos, estrutura e cotações” (p. 93).

Nesta manhã, como também foi relatado, solicitaram-me a leccionação de uma “aula surpresa”, que, de forma geral, decorreu de forma satisfatória. Como o tempo nestas aulas é sempre escasso, optei por traçar rapidamente uma estratégia, sendo o objetivo principal falar um pouco de tudo, opção que foi louvada. No entanto, e segundo as críticas que me foram feitas, podia ter sido mais expressiva e ter abordado conteúdos de maior complexidade.

14 de janeiro de 2013

Neste dia dei aula programada. Comecei com a área de Estudo do Meio, especificamente com História de Portugal, cujo tema era o rei D. João IV. Utilizei como material de apoio uma apresentação em *PowerPoint*, onde estavam expostas várias imagens de banda desenhada. À medida que ia transmitindo as informações necessárias aos alunos, ia acompanhando o meu discurso com tiras ou vinhetas de banda desenhada. Terminei esta aula distribuindo uma ficha informativa que continha em tópicos de tudo aquilo que necessitavam saber sobre D. João IV e a sua ascensão ao trono.

Antes do intervalo, iniciei a área de Português, que tinha como tema o texto descritivo. Para esta aula pedi a ajuda a um dos alunos. Mascarei-o de rei e, depois de

ter questionado e explicado à turma o que era um texto descritivo e de ter feito a distinção de retrato físico e psicológico, através de um esquema, realizámos uma composição coletiva sobre a descrição do colega que estava mascarado.

Quando regressaram do intervalo, terminaram a composição coletiva e iniciei a área de Matemática com o tema estatístico: moda, média e mediana. Para esta aula distribuí uma ficha informativa a cada aluno. Depois de ler uma definição, questionava os alunos sobre o que tinham entendido daquilo que tinha sido lido e realizávamos um exercício somente dessa definição. Esta estratégia repetiu-se para as três definições. A manhã terminou sem ter conseguido realizar os exercícios propostos nas fichas.

Fundamentação teórica

Na aula de História de Portugal, optei por mostrar aos alunos várias imagens de um livro de banda desenhada. Antão (1997, p.41) afirma que “a Banda Desenhada (B.D) serve, antes de mais, para dar prazer”. A Banda Desenhada deve ser entendida como um tipo de texto importante no ensino para a leitura, pois, através desta, motiva-se facilmente os alunos, desenvolvendo a escrita entre outros campos. Segundo o autor mencionado, a Banda Desenhada pode ter a função de:

[...] mostrar como uma linguagem funciona, pode ajudar a pôr em evidência o modo como essa linguagem corrige, interpreta, organiza, seleciona, imagina, colore ou escamoteia a realidade. Estes elementos são, aliás, e no nosso entender, o centro da aprendizagem da comunicação. (p. 43)

Por sua vez, Tatalovic (2009, p. 1) exprime que a banda desenhada é uma forma de escrita popular, particularmente dirigida para o público infantil e “provide a potential medium for science education and communication”.

Embora esta aula não fosse para explorar as características da Banda Desenhada, a verdade é que esta foi fundamental para a aula de História ter sucesso, pois, tal como já foi dito, motivou os alunos para a temática a abordar.

15 de janeiro de 2013

Mais uma vez, a manhã foi iniciada por mim, visto que a professora titular me deu oportunidade de terminar a aula de Matemática iniciada no dia anterior. Depois de

uma breve revisão sobre a matéria que tinha sido tratada, realizei vários exercícios com a turma. Antes do intervalo, a professora distribuiu uma caixa de Cuisenaire por cada aluno e deu uma aula sobre volumes. Quando regressaram do intervalo, continuaram com este tema realizando alguns exercícios.

A manhã terminou com a área de Português. A professora avaliou a leitura dos alunos com o texto “A velha e os lobos”, de Adolfo Coelho. Depois da avaliação os alunos realizaram um resumo deste mesmo conto.

Fundamentação teórica

Tal como previsto no Programa de Português do Ensino Básico, nos 3.º e 4.º anos, os alunos devem adquirir capacidades, de forma a conseguirem elaborar corretamente um resumo.

Pires (2002, p. 21) define resumo como sendo “a produção textual mais frequente desde que a criança aprender a falar”. Para Laurent (1985, citado por Pires, 2002, p. 22), “o resumo corresponde à rescrita de um texto anterior”. Podemos esclarecer melhor este conceito sustentando-nos as palavras de Serafini (1986, citado por Pires, 2002, p. 22), quando afirma que “resumir significa, pois, criar um escrito mais sucinto que, do primeiro, só utiliza as informações mais importantes”.

Tal como na elaboração de qualquer texto, o resumo também apresenta regras. Pires (2002) apresenta-nos quatro regras para elaborar um resumo:

1. Supressão ou Eliminação – opera ao nível do apagamento dos elementos que se repetem ou que não são importantes, isto é, que são acessórios ao eixo principal da sequência narrativa.
2. Generalização – permite a substituição de múltiplos termos de sentido mais restrito, por outro(s) mais genérico(s) que, de forma abreviada, inclua(m) o(s) primeiro(s).
3. Integração ou selecção – consiste na supressão de uma série de ideias ou acções por uma outra que as inclua ou que seja resultado delas.
4. (Re)Construção – opera de modo semelhante à regra anterior, mas a síntese realizada é fruto do conhecimento ou experiência pessoal de quem está a reescrever o texto, que, por essa razão, procede a substituições lexicais que incluem segmentos isolados do texto. (p. 47)

Resumir não é uma tarefa fácil, pois é preciso ter maturidade suficiente para perceber quais os pontos importantes a reter. Neste aspeto, penso que a professora, antes

de ter pedido aos alunos para realizarem esta tarefa, podia ter revisto com os mesmos as regras para a elaboração de um resumo.

18 de janeiro de 2013

Neste dia, as aulas foram lecionadas pela minha colega V. Na área de Português, cujo tema era o texto expositivo, distribuiu por cada aluno vários excertos de textos, sendo que alguns eram expositivos e outros não. A V. fez a leitura de cada texto e questionou os alunos sobre em qual dos tipos de texto se inseria o que tinham lido.

É de realçar que os textos apresentados continham a biografia de Venn, o que foi bastante útil, pois utilizou esse facto para dar continuidade à área de Matemática, onde trabalhou o diagrama de Venn.

Como era sexta-feira, a V. não conseguiu dar por terminada a sua aula, pois os alunos tiveram Clube de Ciências. Neste dia, o professor utilizou a mesma estratégia de aulas anteriores: uma apresentação em *PowerPoint*, cujo tema foi os vulcões.

Fundamentação teórica

A V., como habitualmente, encarou esta manhã de aulas com uma postura bastante alegre, criando até várias situações de humor com a turma.

No meu ponto de vista, se aliarmos o humor à prática educativa só ‘ganhamos pontos’, pois, segundo Ziz (1982, p. 85), “a forma como utilizamos o humor facilita a aprendizagem [...]. Portanto, propomos uma modesta inovação nos métodos de ensino: utilizar inteligentemente o humor facilitará a aprendizagem”. O mesmo autor refere ainda que “o humor, adaptado ao gosto das crianças, é um factor muito importante, porque atrai e mantém a atenção. O prazer criado pelo humor, a música, os divertimentos ligados aos conceitos que se pretende ensinar às crianças” (p. 74). Também Jensen (2002, p. 97) assegura que os professores devem oferecer às crianças “meios para descomprimirem [...] para poderem alcançar os seus objectivos académicos”.

Os alunos acompanharam sempre os pensamentos da minha colega, participando sempre que solicitados para tal. Foi uma aula produtiva, e, para além disso, agradável.

22 de janeiro de 2013

Nesta manhã, os alunos fizeram uma avaliação de operações e leitura de números até à hora do intervalo.

Quando regressaram a professora S. introduziu um novo conteúdo de Português: o modo imperativo. Para isso, distribuiu uma ficha informativa e formativa pelos alunos, explicou a ficha e realizaram os exercícios propostos. De seguida, dividiu a turma em cinco grupos. Cada um tinha um tema (importância da água; o que fazer em caso de incêndio; proteger o planeta; regras de sala de aula; tabagismo; o que fazer em caso de sismo). O objetivo era que, em grupo, escrevessem um cartaz, utilizando unicamente frases no modo imperativo.

Fundamentação teórica

A atividade de Português feita em grupo foi muito bem recebida pelos alunos.

De acordo com Tejada (1997, citado por Espada, 2004), o trabalho de grupo consiste em:

[...] pessoas que se inter-relacionam mutuamente, buscando objetivos comuns, mais ou menos compartilhados, definem-se a si próprias, e são definidas pelos demais, como membros de um grupo, constituindo normas relativas sobre assuntos de interesse comum e participando de um sistema de papéis entrelaçados. (p. 13)

O mesmo autor afirma que neste género de trabalhos é possível trabalhar “modelos de comportamento social”; sendo assim, o indivíduo é capaz de “adquirir, modificar e reafirmar” a sua opinião. Também Sanches (1994, pp. 42-43) afirma que “trabalhar em grupo, cooperativamente, significa interdependência positiva relativamente a objetivos comuns, significa sentido de responsabilidade e de posse de conhecimentos que se adquirem através da cooperação”. Segundo Pato (1995):

[...] o trabalho de grupo é, em si mesmo, motivador da aprendizagem de crianças e jovens, independentemente do tema ou do conteúdo da atividade e da relação que têm com o professor; mas para que tal aconteça é imprescindível que os alunos vivam as situações com alegria e saiam delas com a sensação de sucesso. (p. 50)

É essencial que nestas idades as crianças trabalhem em grupo, pois devem aprender a ouvir e aceitar as opiniões de cada elemento e a respeitar os colegas. Segundo Dinis (s.d., p. 21), o trabalho de grupo “é uma metodologia de trabalho que

coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, de agir e de reagir e requer a colaboração de todos os elementos do grupo”.

Apesar de o trabalho de grupo proposto hoje pela professora parecer um trabalho fácil, os alunos sentiram algumas dificuldades, principalmente quando queriam construir frases na negativa, pois a professora não ensinou o Imperativo negativo, acabando por dizer aos alunos para não construírem frases na negativa.

Ao solicitar a construção de cartazes, apelou à parte social, o que, segundo afirmam Niza e Soares (1998, pp. 86- 87), transforma esta prática de escrita num “instrumento de comunicação”.

25 de janeiro de 2013

Começou-se a manhã com a avaliação de situações problemáticas, sendo que a maioria era de lógica, atividade esta que teve a duração de uma hora. À medida que os alunos iam resolvendo a ficha, eu ia circulando pela sala, tendo oportunidade de verificar que grande parte dos alunos não demonstravam estar à vontade com a resolução destes problemas. Seguidamente, realizaram-se exercícios de volumes, áreas e transformações. À medida que iam terminando, a professora distribuía uma ficha de Português com exercícios de onomatopeias.

Quando regressaram do intervalo, e visto que era sexta-feira, houve Clube de Ciências. Neste dia, os alunos da turma tinham à sua responsabilidade a lecionação de uma aula. Um grupo de alunos apresentou uma experiência (conseguiram equilibrar um garfo num palito). O professor criticou a aula, apontando os aspetos positivos e os aspetos a melhorar. O grupo demorou aproximadamente quinze minutos, ficando o resto da aula à responsabilidade do professor.

Fundamentação teórica

Relativamente à avaliação de situações problemáticas, e sendo que grande maioria eram situações problemáticas de lógica ou, como Boavida, Paiva, Cebolla, Vale e Pimentel (2008) os intitulam, “problemas de processo”. Estes autores referem que estes problemas

[...] 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)

Talvez isto justifique o pouco à vontade com a resolução destes problemas que notei existir.

1 de fevereiro de 2013

Apesar de o período de estágio já ter terminado, dirigi-me ao Jardim-Escola neste dia para compensar um dia que tinha faltado.

Nesta manhã, os alunos começaram por realizar vários exercícios de Matemática, operações e estatística. Antes de irem para o intervalo, a professora fez a correção no quadro.

Quando regressaram, a professora distribuiu por cada aluno uma folha pautada e realizaram uma atividade de Expressão Escrita. Neste exercício, os alunos tinham de seguir vários passos: primeiro tinham de escolher uma palavra que representasse uma realidade muito importante para cada um; de seguida, tinham de associar essa palavra a uma planta, um cheiro, uma cor, um objeto e um instrumento musical; por último, tinham de escrever um texto sobre essa realidade referindo as associações encontradas.

No Clube de Ciências, outro grupo realizou uma atividade experimental. Desta vez, o tema estava relacionado com os fósseis.

Fundamentação teórica

Antes de irem para o intervalo, tal como foi referido, a professora fez a correção dos exercícios no quadro. Estanqueiro (2010, p. 95) afirma que “a correção ajuda o aluno a identificar os seus progressos e as suas dificuldades, a verificar o que fez bem e o que fez mal”. Este mesmo autor acrescenta ainda que o professor deve assinalar e exigir a correção dos erros aos seus alunos, pois a correção não deve ser vista como um momento de crítica, mas sim como um momento de aprendizagem.

De acordo com Perrenoud (citado por Ferreira, 2007, p. 108), o aluno ao ser “confrontado com aquilo que realizou é capaz de refletir sobre o porquê de o ter feito”.

Considero que a correção não é somente importante para os alunos, mas também para os professores, pois desta forma são capazes de perceber e identificar quais os aspectos que devem ser melhorados em sala de aula para que os alunos atinjam os objetivos.

II. PLANIFICAÇÕES

Abordaremos nesta Parte II a temática da planificação. Para além de uma fundamentação teórica geral, que pretende dar resposta às questões O que é planificar? Para que serve? Para quem se deve planificar? O que é uma planificação?, serão apresentados quatro planos de aula, dos quais dois são relativos a Educação Pré-escolar e os outros dois alusivos ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As planificações apresentadas são baseadas no modelo T de Aprendizagem, definido por Martiniano Pérez. Estão apresentadas em tabela, visto ser o modelo adotado e utilizado nos locais de estágio.

Depois de cada planificação, serão apresentadas todas as fundamentações teóricas referentes a cada procedimento, que justificam a opção e o desenvolvimento de determinada estratégia.

1. Fundamentação Teórica

Uma das ferramentas essenciais para a organização de conteúdos e procedimentos é a planificação. Segundo Zabalza (2000, p. 48), planificar é "converter uma ideia ou um propósito num curso de ação". Ao planificar, o professor tem de fazer a escolha que mais se adequa aos seus objetivos educativos e às condições em que trabalha. A planificação deve ser feita de modo a atingir objetivos ou em função a realização de determinadas atividades.

De acordo com Pais e Monteiro (2002), uma planificação é um plano de aula integrado que tem uma sequência de aprendizagem (p. 37). Para Escudero (1982, citado por Zabalza, 2000), planificar obriga a

[...] prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar. (pp. 47-48).

Planificar, de uma forma geral, é organizar, estruturar, prever, decidir, antecipar, definir (tempo, pessoa e espaço), recursos materiais e meios. Para Zabalza (2000),

planificar é um meio concreto de organização de ideias com um objetivo particular, afirmando este autor que a planificação implica:

- i. um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide;
- ii. um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir;
- iii. 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)

Segundo Braga (2004), a planificação é realmente importante, visto que revela-se como foi originada a aula/actividade, permitindo prever tanto o desempenho do docente como os seus resultados.

Em resumo, planificar consiste em prever, antecipar, estruturar, organizar e definir o tempo, o espaço, para quem se direcciona, os materiais e saber quais os meios disponíveis.

São várias as razões para proceder à planificação das aulas. Pérez (s.d.a) refere três razões principais: I) planificar com o objetivo de “satisfazer as suas próprias necessidade pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava” (p. 48); II) planificar por forma a determinar os objetivos a alcançar ao longo do processo de instrução “que os conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber, que materiais deveriam ser preparados, que actividades teria, de ser organizadas” (p. 49), ou ainda, III) planificar olhando as “estratégias de atuação durante todo o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação, etc.” (p. 49).

Quanto aos aspetos a que os educadores/professores dão importância no ato de planificar, Peterson, Marx e Clark (1978, citados por Zabalza, 2000, p. 54) acentuam que “os professores dedicam a maior parte do tempo da planificação a decidir que conteúdos vão ensinar”, de seguida, “concentram o seu esforço na preparação dos processos instrutivos, isto é, que estratégias e actividades vão realizar” e, por último, “dedicam uma escassa porção de tempo aos objectivos”. Desta forma, é possível verificar que o processo de planificar está invertido, pois começam pelos conteúdos e não pelos objetivos, como devia ser.

O ato de planificar é fundamental ao longo de todo o processo educativo. Zabalza (2000) refere que a importância de planificar “se centra em clarificar o *quê*, o *porquê* e o *como* se pretende desenvolver o ensino nessa escola e/ou aula concreta e como se podem modificar as previsões em virtude da marcha geral do processo” (p. 51). O professor deve planear as suas atividades pensando na turma que tem à sua responsabilidade, nunca esquecendo que cada aluno é um ser individual, querendo isto dizer, que tem dificuldades e também facilidades distintas. Logo, é importante que tenha sempre em atenção o recetor dos seus conhecimentos.

Ainda de acordo com Zabalza (2000, p. 55), existem modelos de planificação rígidos e prescritivos, “em que tudo é muito previsto, restando pouca margem para o imprevisto”. O mesmo autor, citando Zahorik (1970), refere que os professores que utilizam estes modelos “são menos sensíveis às ideias e contributos dos alunos, poucas vezes as utilizando durante o desenvolvimento da aula”. É importante que, embora se tenha um guião, não se fique demasiado preso a ele, ou seja, se responda a questões e dúvidas colocadas pelos discentes, para que não surjam situações de desmotivação, desinteresse e, posteriormente, de indisciplina na sala de aula.

Ao planificar, o professor terá de refletir e dar respostas a questões tais como: Para quem vou ensinar? Como vou ensinar? O que vou ensinar? Deste modo, é perceptível a importância de uma planificação, pois existem decisões a ser tomadas pelo professor fundamentadas “na informação real ou nas suas próprias conjecturas sobre os estudantes, conteúdos ou modelo de instrução. E das próprias limitações instrutivas” (Zabalza, 2000, p. 52). A este respeito, Shavelson (1977, citado por Zabalza, 2000, p. 52) refere que “quando o professor dispõe de informação relevante para tomar decisões, baseia as suas decisões nessa informação. Porém, quando essa informação não existe ou não é relevante, baseia as suas decisões nas *crenças* que possui sobre a *educação ou ensino*”.

Para Schroder (1979, citado por Zabalza, 2000, p. 52), “o conhecimento que os professores têm do plano do curso (conteúdos fundamentais, métodos de trabalho e de intervenção, etc.) e a própria opinião acerca do mesmo (a sua relevância formativa, a sua importância no currículo) influenciam também a planificação”.

As planificações, por vezes, também são influenciadas pela experiência didática do professor. Como afirmam Bawden, Burke e Duffy (1979, citados por Zabalza, 2000,

p. 52), à medida que os professores evoluem didaticamente e se sentem “mais competentes em algum método instrutivo, mais se centram nesse método: isto é, realizam planificações centradas nas *tarefas* instrutivas”. Relativamente aos professores com menos experiência, estes mesmos autores afirmam que “por não possuírem um modelo didático assumido, centram a sua planificação em critérios mais gerais: planificação centrada em crenças”. Também segundo Clark e Peterson (citados por Zabalza, 2000, p. 54), a principal função desempenhada pela planificação na escola é a de “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino”, para que, deste modo, o ensino se torne mais eficaz.

A planificação tem de ser apresentada em papel, pois não basta ficar no pensamento. Planear exige uma grande organização e esforço da parte do professor. No entanto, este é um esforço recomendado, pois a planificação transmite mais confiança e segurança no exercício do seu trabalho. Este é um registo que não deve ser estático, antes aberto a alterações, pois a profissão de professor também não é uma atividade estática, estando sempre presentes imprevistos e acontecimentos surpresa.

Qualquer que seja o modelo de planificação utilizado, ele deve sempre responder a vários passos, nomeadamente, e tal como refere Ribeiro e Ribeiro (1990):

- Análise das necessidades;
- Estabelecimentos de objectivos gerais;
- Formulação de objectivos específicos;
- Elaboração de instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumária;
- Organização de sequências e unidades de ensino;
- Seleção de métodos, meios e materiais;
- Reajustamento em função dos recursos disponíveis;
- Avaliação diagnóstica;
- Execução das unidades de ensino;
- Avaliação formativa;
- Avaliação sumativa;
- Revisão permanente do ciclo da planificação. (pp.66-68)

Nas escolas onde realizei o meu estágio, o modelo de planificação usado é o Modelo T de Aprendizagem proposto por Martiniano Pérez.

Segundo Pérez (s.d.a, p. 40), com o Modelo T, “de uma forma panorâmica e global, numa só folha, integramos todos os elementos do currículo e da cultura social e organizacional para ser aprendida na escola ao longo do curso escolar”. Desta forma, este modelo agrupa “os objetivos fundamentais (capacidades – valores)” e “objetivos complementares (destrezas e atitudes), com conteúdos (formas de saber) e métodos atividades gerais (formas de fazer)” (Pérez, s.d.b, p. 7).

Para Pérez (s.d.b), este modelo denomina-se Modelo T, pois “tem a forma de T ou modelo duplo T, porque consta de um T de meios (conteúdos e métodos/procedimentos) e outro T de objetivos (capacidades – destrezas e valores – atitudes” (p. 7). Baseia-se em três teorias básicas da aprendizagem: i) “teoria do interacionismo social (Feuerstein), ii) teoria do processamento da informação (Sternberg) e iii) teoria da Gestalt” (p. 40).

Os planos realizados por mim, ao longo dos anos de formação, seguem a estrutura apresentada no quadro 11.

Quadro 11 – Exemplo do Modelo T

Conteúdos		Procedimentos	
Capacidades/Destrezas	Objetivos	Valores/Atitudes	

De acordo com Pérez (s.d.b), conteúdos “são formas de saber reduzem-se fundamentalmente a duas: saber sobre feitos (saberes factuais) e saber sobre conceitos (saberes conceptuais)” (p. 9). O autor diz-nos que os saberes conceptuais “podem multiplicar-se em: princípios, sistemas conceptuais, teorias, leis, conceitos, hipóteses” e que os saberes factuais “em feitos, exemplos ou experiências”. Quanto aos métodos e procedimentos, Pérez define métodos e procedimentos como sendo “uma forma de fazer” (p. 7). Um método “é um caminho para...” (p. 9), ou seja, podemos dizer que é um caminho para atingir determinado objetivo. Pérez diz-nos que procedimentos

“significa o mesmo que método ou forma de fazer, ou uma estratégia de aprendizagem ou forma de desenvolver capacidades e valores” (p. 9).

De acordo com Pérez (s.d.b, p. 8), podemos definir capacidades e destrezas como sendo “objectivos fundamentais e complementares”. O autor diferencia capacidades de destrezas da seguinte forma: “uma capacidade, habitualmente, costuma ser mais ampla que uma destreza, ainda que nem sempre.” e “uma capacidade actua sempre como fim e uma destreza como meio”. Deste modo, “um conjunto de destrezas constitui uma capacidade, sendo os objetivos complementares constituídos por destrezas”. Pérez define capacidade como sendo “uma habilidade geral, que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental é cognitivo”. As capacidades podem catalogar-se de quatro formas distintas: “cognitivas (intelectivas), de comunicação, psicomotoras e de inserção social”. Quanto à destreza, ela “é uma habilidade específica, que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental é cognitivo”.

Por último, e ainda segundo Pérez (s.d.b, p. 8), valores e atitudes podem ser definidos como sendo os “objectivos afectivos gerais e complementares”. Para o autor, atitude

[...] é uma predisposição estável [...], cujo componente fundamental é afectivo. As atitudes desenvolvem-se na aula sobretudo por intermédio de técnicas metodológicas e condutas práticas. As normas e os conteúdos podem ajudar ao desenvolvimento de atitudes, mas não são subsidiárias dos métodos ou formas de fazer.

O autor acrescenta ainda que os valores, a nível didático, podem ser considerados como conjuntos de atitudes, sendo os seus elementos “os mesmos que os de uma atitude, cognitivos, afectivos e comportamentais, ainda que o componente fundamental seja afectivo”. Pérez (s.d.b) diferencia valores e atitudes, a nível didático: “um valor, de modo geral, é mais amplo que uma atitude, ainda que nem sempre. [...] um valor actua sempre como fim e uma atitude actua como meio”.

2. Planificações

Apresento, em seguida, os meus Planos de Aula: dois deles direccionados para o Pré-Escolar (na área da Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática, e na área

de Conhecimento do Mundo) e dois direcionados para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (referentes à área de Estudo do Meio/História de Portugal e à área de Português), com as respetivas descrições das aulas e fundamentações teóricas.

2.1. Planificação da Área de Conhecimento do Mundo

Quadro 12 - Planificação da Área de Conhecimento do Mundo

Grupo: A (4 anos)		Estagiária: Marta Faria, n.º15	
Duração: 50 minutos		Mestrado em Educação Pré-Escolar e	
Data: 25-10-2011		Ensino do 1.º CEB	
Espaço: Sala de aula (salão)		1.º Semestre do 2.º Ciclo de Estudos	
Área de Conhecimento do Mundo			
Conteúdos Conceptuais		Procedimentos/Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> Órgãos vitais: <ul style="list-style-type: none"> - Os pulmões 		<ul style="list-style-type: none"> Sentar as crianças em forma de U; Iniciar a aula relacionando-a com o conteúdo do Domínio da Matemática, anteriormente abordado; Questionar os alunos sobre os órgãos que nos permitem respirar; Realizar uma atividade experimental com o grupo – Processo de inspiração e expiração; Terminar a atividade com a visualização de um vídeo. 	
Capacidades/Destrezas		Atitudes/Valores	
<ul style="list-style-type: none"> Expressão Oral <ul style="list-style-type: none"> Dialogar Enriquecimento do vocabulário Compreensão <ul style="list-style-type: none"> Interpretar Relacionar 		<ul style="list-style-type: none"> Respeito <ul style="list-style-type: none"> Saber ouvir Considerar os outros Convivência <ul style="list-style-type: none"> Participação Colaboração 	
Recursos: Computador, <i>Datashow</i> , balões, garrafa de plástico, palhinhas, fita-cola, tesoura.			

Fundamentação teórica

No início desta aula de Conhecimento do Mundo, comecei por sentar os alunos em forma de U, pois a atividade que tinha planeado fazer em torno dos órgãos vitais (especificamente dos pulmões) implicaria uma boa visualização por parte de todas as crianças, sem exceção.

Para Cury (2006), sentar as crianças em U, meia lua ou em semicírculo tem vários objetivos, tais como “desenvolver a segurança; promover a educação participativa; melhorar a concentração; diminuir conflitos em sala de aula e diminuir conversas paralelas” (p. 124). O mesmo autor afirma ainda que os alunos “precisam de ver o rosto uns dos outros” (p. 124) e que “sentar em forma de U ou em círculo aquieta o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade dos alunos. O clima da classe fica agradável e a interação social dá um grande salto” (p.1 25).

Dando início à atividade, revi com as crianças aquilo que tínhamos estado a falar anteriormente no Domínio da Matemática. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 22) realçam “a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo”. Achei pertinente levantar várias questões às crianças, em jeito de tentar perceber os conhecimentos que tinham sobre aquele tema, contextualizando-o a partir de conteúdos anteriormente abordados noutra Área. Martins *et al.* (2007, p. 19) defendem que “as situações contextualizadoras asseguram que as actividades tenham significado para as crianças e lhes despertem a curiosidade e interesse”.

De seguida, expus, em cima de uma mesa, todos os objetos que iam ser utilizados naquela aula. Questionei os alunos sobre os seus nomes, a sua utilidade no dia-a-dia, bem como se já sabiam aquilo o que iríamos “construir” com aqueles objetos. De novo de acordo com o Ministério da Educação (1997, p. 16), um dos objetivos pedagógicos na Educação Pré-Escolar é “despertar a curiosidade e o pensamento crítico”. Drew, Olds e Olds (1989, p. 12) defendem esta opinião, afirmando que, “para aumentar ao máximo o potencial de compreensão de uma criança, as escolas devem ser locais onde os alunos lidem com materiais”.

Considerarei importante construir com o Grupo uma maquete do sistema respiratório, para que as crianças pudessem observar os movimentos dos pulmões, quando inspiramos ou expiramos. Martins *et al.* (2009, p. 12) pensam que “as crianças

gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenômenos que observam no dia-a-dia”. Estes mesmos autores acrescentam que as crianças:

No jardim-de-infância, devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a 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 pelas ciências e pela actividade científica. (p. 12)

Charpak (1997, p. 29) afirma que “a prática das ciências [...] proporciona uma ocasião excepcional para ajudar a criança a desenvolver e, depois, a organizar a sua relação com o mundo material (o real)”.

Ao concretizar esta atividade experimental com o Grupo acabei por lhes despertar a curiosidade e a vontade de participar e saber mais, pois, para além de ficarem na expectativa, as crianças estavam bastante ativas e participativas. Galvão, Reis, Freire e Oliveira (2006, p. 16) referem que, com o ensino das ciências, “pretende-se desenvolver ambientes de aprendizagem onde a observação, a experimentação, a previsão, a dúvida, o erro, estimulem os alunos o seu pensamento crítico e criativo”.

Variados estudos têm fortalecido a urgência da aprendizagem de ciências desde cedo, encarando a educação em ciências como impulsionadora da literacia científica. Segundo Zabalza e Arnau (citados em Martins *et al.*, 2009, p. 15), é da responsabilidade do educador/professor “conceber e dinamizar actividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional”.

Finalizei esta atividade mostrando um vídeo sobre os movimentos respiratórios, com o objetivo de compreender se as crianças eram capazes de distinguir o movimento de inspiração e o de expiração.

2.2. Planificação da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática)

Quadro 13 - Planificação da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática)

<p>Grupo: A (4 anos)</p> <p>Duração: 50 minutos</p> <p>Data: 17-10-2011</p> <p>Espaço: Sala de aula (salão)</p>		<p>Estagiária: Marta Faria, n.º15</p> <p>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB</p> <p>1.º Semestre do 2.º Ciclo de Estudos</p>	
Domínio da Matemática			
Conteúdos Conceptuais		Procedimentos/Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de número • Situações problemáticas 		<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir aos alunos desenhos de diferentes tipos de frutos; • Solicitar-lhes que identifiquem os diferentes tipos de frutos representados; • Criar várias situações problemáticas introduzindo a noção de soma e de subtração; • Fazer corresponder a quantidade de imagens ao número correspondente; • Terminar a aula deixando os alunos utilizarem o material livremente. 	
Capacidades/Destrezas		Atitudes/Valores	
<ul style="list-style-type: none"> • Raciocínio Lógico <ul style="list-style-type: none"> Fluidez mental Interpretar • Compreensão <ul style="list-style-type: none"> Identificar Selecionar 		<ul style="list-style-type: none"> • Respeito <ul style="list-style-type: none"> Aceitar Considerar os outros • Convivência <ul style="list-style-type: none"> Participação Colaboração 	
<p>Recursos: Imagens de frutos; algarismos móveis.</p>			

Fundamentação teórica

Nesta aula da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática), em que tinha por objetivo abordar o sentido de número e situações problemáticas, comecei por colocar, no centro de cada uma das quatro mesas existentes no espaço do salão usado pelo Grupo A, de crianças de 4 anos, várias imagens de frutos. Estas imagens foram, portanto, o material manipulativo não estruturado que utilizei para a leção desta aula.

Segundo Caldeira (2009, p. 12), “a utilização de materiais manipulativos [...] permite à criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico e com os seus pares”. O uso de materiais estruturados ou não estruturados é essencial, como referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, onde se especifica que os materiais: “permitem uma manipulação dos objectos no espaço e uma exploração das suas propriedades e relações que assentam aprendizagens matemáticas. A utilização de diferentes materiais dá à criança oportunidades para resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais” (Ministério da Educação, 1997, p. 75).

Quando solicitei às crianças que identificassem as imagens dos vários frutos, criei com estas um desafio, em forma de brincadeira: queria ver qual era a primeira mesa a identificar os frutos e a conseguir informar-me sobre quantos frutos diferentes estavam presentes na mesa. Cunha e Nascimento (2005, p. 87) confirmam que a “agilidade mental deve ser estimulada e as brincadeiras com números, quantidades e principalmente com operações matemáticas são facilmente exercitadas por meio de jogos e brincadeiras”.

Ao criar várias situações problemáticas, tive o cuidado de ir ao encontro das vivências dos alunos, pois, tal como nos é dito pelo Ministério da Educação (1997, p. 73), “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático”.

Nestas mesmas situações problemáticas, o objetivo principal era trabalhar com as crianças duas operações aritméticas: a adição e a subtração. A propósito da adição, Ruas e Grosso (2002) dizem-nos: a “operação mais simples e simultaneamente mais frequente é a que resulta de juntar, reunir, adicionar, acrescentar ou efectuar qualquer outra acção do tipo cumulativo” (p. 74). Os mesmos autores afirmam que a subtração surge como a “operação inversa da adição” (p. 78).

Para trabalhar com o sentido de número, optei por pedir às crianças que fizessem corresponder uma determinada quantidade ao número correspondente. De acordo com Serrazina (1996, citada por Caldeira, 2009, p. 66), “adquirir o sentido de número é compreender os seus significados, desenvolver relações entre os números, reconhecer a sua grandeza relativa e como se ‘comportam’ quando adicionados, subtraídos, multiplicados ou divididos”. Carmo e Galvão (2005, citados por Caldeira, 2009, p. 65) apresentam um conjunto de exigências mínimas para que uma criança apreenda o conceito de número, sendo uma delas a de “estabelecer correspondência entre uma quantidade determinada de objectos, um numeral, a palavra escrita e o nome falado, tratando-os como equivalentes”.

Para terminar a aula, incentivei as crianças a manipular livremente as várias imagens, pois considero que, no fim de cada aula, deve existir um momento de descontração.

2.3. Planificação da Área de Estudo do Meio/História de Portugal

Quadro 14 - Planificação da Área de Estudo do Meio/História de Portugal

<p>Turma: 4.º ano B</p> <p>Duração: 50 minutos</p> <p>Data: 14-01-2013</p> <p>Espaço: Sala de aula</p> <p style="text-align: right;">Estagiária: Marta Faria, n.º15</p> <p style="text-align: right;">Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB</p> <p style="text-align: right;">3.º Semestre do 2.º Ciclo de Estudos</p> <p style="text-align: center;">Área de Estudo do Meio/ História de Portugal</p>	
Conteúdos Conceptuais	Procedimentos/Métodos
<ul style="list-style-type: none"> • 4.ª Dinastia: D. João IV 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula questionando os alunos sobre qual a última dinastia que estudaram; • Explicar aos alunos o que esteve na base da transição da 3.ª Dinastia para a 4.ª Dinastia, através de uma apresentação em <i>PowerPoint</i>; • Dar a conhecer alguns dos feitos de D. João IV, também através de uma apresentação em <i>PowerPoint</i>; • Terminar a aula, incentivando os alunos a refletir sobre a informação que lhes foi transmitida.
Capacidades/Destrezas	Atitudes/Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão Oral <ul style="list-style-type: none"> Dialogar Enriquecimento do vocabulário • Compreensão <ul style="list-style-type: none"> Interpretar Relacionar 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito <ul style="list-style-type: none"> Aceitar Considerar os outros • Convivência <ul style="list-style-type: none"> Participação Colaboração
<p>Recursos: Apresentação em <i>PowerPoint</i>; ficha informativa.</p>	

Fundamentação teórica

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Área de Estudo do Meio está inserida a abordagem à História de Portugal, para ser lecionada aos 3.º e 4.ºs anos de escolaridade. No Programa referente a esta Área, é esclarecido que “o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História” (Ministério da Educação, 2004, p. 101). No mesmo Programa, é dito que, com esta área, os alunos “irão aprofundar o seu conhecimento [...], cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada” (p. 102).

Em *A História na Educação Básica* (Ministério da Educação, 1998, p.1 1) refere-se que a área curricular de Estudo do Meio contribui para “desenvolvimento da cidadania”, visto que as crianças entram em contacto com a “herança histórica do seu país”.

Nesta aula para um 4.º ano de escolaridade, após ter questionado os alunos sobre qual a última dinastia que tinham estudado (de modo a que relembassem os conteúdos já abordados e, simultaneamente, se sentissem motivados para este novo conteúdo, através da participação), utilizei uma apresentação em *PowerPoint*, que continha várias cenas históricas em banda desenhada. Pensei que este seria uma forma de os alunos prestarem mais atenção, pois, como afirma Romeiro (2002, p. 70), “só deste modo aliciante [...] os alunos compreenderão o legado patrimonial que faz a identidade de um Povo”.

Félix e Roldão (1996, p. 52) afirmam que “a História responde a uma ânsia profunda da natureza humana, ajudando a compreender o presente não de modo mecânico, mas sim como produto do passado”. De acordo com Strasburgo (1994, citado por Félix e Roldão, 1996, p. 55), “a história ajuda os alunos a apreciar as causas, os efeitos, as mudanças, os desenvolvimentos”.

Deste modo, e concordando eu com os autores, penso que o ensinamento da História de Portugal é, sem dúvida, pertinente na educação, visto que os acontecimentos do passado ajudam os alunos a entenderem determinadas situações do presente, e que essas mesmas situações irão influenciar o futuro de um país e da sua população.

De acordo com Félix e Roldão (1996, p. 53) “a reflexão sobre os processos humanos deve ser um dos principais objectivos do ensino da História pois só assim se formarão alunos que analisem criticamente os acontecimentos do mundo actual”. Por isso, terminei a aula fazendo um pequeno resumo dos factos históricos apresentados e incentivei os alunos a refletirem e a partilharem as suas opiniões sobre a matéria lecionada.

Considero ainda pertinente realçar que nesta aula optei por um Ensino Por Transmissão. De acordo com Cachapuz *et al.* (2000, p. 141) nesta perspectiva de ensino, o professor transmite “ideias pensadas por si ou por outros (conteúdos) ao aluno que as armazena sequencialmente no seu cérebro (receptáculo)”. Nesta perspectiva de ensino “o conhecimento é visto como sendo cumulativo, absoluto e linear” e os alunos assumem um papel “passivo” e é encarado como uma “tábua rasa” (pp. 141 - 142).

Na verdade não sou apologista desta perspectiva de ensino, no entanto, confesso que para a leccionação de aulas de História de Portugal não consegui seguir outra perspectiva. No entanto, penso que não a segui na íntegra, pois apesar de estar a transmitir os meus conhecimentos aos alunos, não os encarei como ‘tábuas rasas’.

2.4. Planificação da Área de Português

Quadro 15 - Planificação da Área de Português

<p>Turma: 1.º ano A</p> <p>Duração: 50 minutos</p> <p>Data: 14-01-2013</p> <p>Espaço: Sala de aula</p>		<p>Estagiária: Marta Faria, n.º15</p> <p>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB</p> <p>2.º Semestre do 2.º Ciclo de Estudos</p>	
Área de Português			
Conteúdos Conceptuais		Procedimentos/Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> • Composição <p style="text-align: center;">(Planificação e revisão)</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir pelos alunos uma planificação de texto; • Mostrar aos alunos um avental com vários bolsos que contêm vários cartões com imagens e explicar a sua função; • Construir, em conjunto com as crianças, uma pequena história, com base nas imagens dos cartões, que alguns alunos, aleatoriamente, irão retirar dos bolsos do avental; • Rever com os alunos o texto elaborado. 	
Capacidades/Destrezas		Atitudes/Valores	
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão Oral <ul style="list-style-type: none"> Agilidade de expressão Enriquecimento do vocabulário • Compreensão <ul style="list-style-type: none"> Interpretar Relacionar 		<ul style="list-style-type: none"> • Criatividade <ul style="list-style-type: none"> Imaginação Originalidade • Tolerância: <ul style="list-style-type: none"> Saber ouvir Consideração 	
<p>Recursos: Ficha de Planificação; avental; cartões.</p>			

Fundamentação teórica

O objetivo principal desta aula da Área de Português, junto de uma turma de 1.º ano de escolaridade, foi o de iniciar as crianças na elaboração de uma composição. Para isso, propus a elaboração de um texto coletivo. Teberosky (2002) diz-nos que

[...] a ideia que temos sobre a produção de textos escritos é muitas vezes a de uma atividade individual, a ser realizada solitariamente, em oposição a uma atividade coletiva própria da fala, de uma conversa na qual diversos interlocutores constroem o discurso. (p. 69)

Apesar disto, esta autora afirma que “a escrita coletiva não só é possível, mas é enriquecedora do ponto de vista da aprendizagem, porque permite a realização de atividades diversas e que supõem atividades linguísticas diferentes” (p. 70).

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 29) dizem que “a expressão escrita consiste no processo complexo de produção de comunicação escrita [...]. A expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem”. Para Condemarín e Chadwick (1987, p. 209), a composição “refere-se ao processo de estruturar as palavras de acordo com um plano organizado, a fim de elaborar uma mensagem efetiva e geralmente gramatical, ou um trabalho artístico, quer seja oral ou escrito”.

Iniciei esta aula distribuindo uma planificação de texto por cada aluno, e explicando-lhes o que iríamos fazer e como se iria proceder. Sim-Sim *et al.* (1997, p. 30) dizem-nos que “o ensino da expressão escrita não se esgota no conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia, mas abarca processos cognitivos que contemplam o planeamento da produção escrita”. Nesta ficha de planificação (v. Anexo 2) incluía-se a indicação do título, personagens, espaço, tempo, problema desencadeador da intriga e desfecho, numa linguagem naturalmente adaptada ao nível de escolaridade dos alunos.

Desta forma, ao planificar o texto, os alunos puderam observar quais os elementos necessários para a correta construção de um texto, pois, tal como afirmam Teberosky e Colomer (2003, p. 112), “a produção de escritos permite à criança aceder ao modo de funcionamento do texto escrito e aprender sua estrutura”.

Relativamente ao processo de ensino da escrita, Sim-Sim *et al.* (1997, p. 30) afirmam que:

[...] é função da escola garantir aprendizagens das técnicas e das estratégias básicas da escrita (...) bem como o domínio pelos alunos das variáveis essenciais nelas envolvidas – nomeadamente, o assunto, o interlocutor, a situação e os objectivos do texto a produzir. (p.30)

Mostrei aos alunos um avental com vários bolsos, onde estavam vários cartões com imagens. Estas eram imagens de princesas, bruxas, dragões, palácios, bosques, praias, a lua ou o sol, objetos vários (pente, baú, livros). Expliquei-lhes que, com estas imagens, iríamos construir uma história.

À medida que os cartões correspondentes às partes da história (personagens, espaço, tempo, etc.) surgiam, os alunos, em conjunto, iam lançando ideias para a construção do texto. Para não gerar confusão das ideias dadas, eu seleccionava duas e, depois, os alunos votavam na que mais lhes agradava. Rebelo e Atalaia (2000, p. 12) referem que “favorecer a criatividade da expressão verbal na aula implica maior exigência na atuação do mestre” e foi precisamente isso que eu procurei fazer, permitindo aos alunos dar sugestões, procedendo a uma votação apenas após eu própria ter escolhido as duas que me pareciam mais adequadas para o desenrolar de uma história que se tornasse atrativa.

Para finalizar esta aula, revi, com os alunos, o texto e disse, oralmente, quais os nomes científicos que se dão as três partes constituintes de um texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão). Barbeiro e Pereira (2007, p. 10) defendem que “a aprendizagem da escrita implica o conhecimento de um repertório alargado de acções associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão”. Também de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009):

[...] a actividade de produção de textos escritos exige a activação de um número importante de conhecimentos e de processos. Esta actividade comporta tarefas relativas a três componentes: planificação, textualização e revisão. A realização destas tarefas não é linear e pode ocorrer em diferentes momentos do processo de escrita. (p. 71)

Nesta aula, o planeado era fazer a revisão do texto somente no fim. No entanto, e como os planos estão sujeitos a alterações, a revisão foi acontecendo ao longo da produção escrita.

III. DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO

Nesta Parte III, apresento cinco capítulos. No primeiro, é apresentada uma breve reflexão sobre o ato de avaliar, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com recurso à opinião de vários autores. Em cada um dos restantes quatro capítulos, apresento dispositivos de avaliações, sendo que os dois primeiros se referem às avaliações realizadas com crianças da Educação Pré-Escolar e os dois últimos às efetuadas com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para cada um dos quatro dispositivos de avaliação apresentados, construí grelhas de parâmetros, critérios e cotações, bem como as respetivas descrições. Elaborei, igualmente, grelhas de parâmetros, critérios e cotações referentes ao resultado da avaliação de cada Grupo/Turma. Após a descrição destas grelhas é sempre apresentado um gráfico circular, com os resultados da avaliação percentual do Grupo ou Turma, e feita a descrição correspondente.

1. Fundamentação Teórica

A avaliação é ponto integrante do sistema educativo português. É essencial refletir sobre esta, de modo a que seja feita de modo justo e correto, tendo em conta que este é um processo, na maioria das vezes, complicado.

Se encararmos a avaliação como um ato pedagógico, que requer uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas e ter em conta os contextos de cada criança e do grupo, estaremos perante um instrumento poderoso, que marca e decide todo um percurso escolar. Assim, é necessário levantar as seguintes questões: Como se define o ato de avaliação e qual o seu fim? O quê e como se avalia?

No entender de Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 339), a avaliação é “a operação indispensável em quaisquer circunstâncias de ensino e aprendizagem”. Também Carrasco (1989, p. 9) afirma que se pode definir avaliação como “a interpretação de uma medida (ou medidas) em relação a uma norma preestabelecida”. Partilhando esta ideia, Garcia Hoz (citado por Carrasco, 1989), define avaliação como

[...] um modo de expressar o juízo subjectivo sobre uma actividade complexa, quando previamente se assinalaram os diferentes conteúdos e expressões de tal

actividade, bem como os vários graus de apreciação para se poder determinar com certa precisão o valor que atribuímos à realidade em causa. (p. 9)

Quando avaliamos, devemos ter presente o objetivo dessa mesma avaliação, ou seja, saber aquilo que queremos avaliar e o porquê. Segundo Mager (citado por Leite e Fernandes 2002a, p. 36), um objetivo “comunica de forma significativa... um propósito da aprendizagem”; este mesmo autor refere que considera impossível avaliar de forma rigorosa quando não há um objetivo estabelecido.

Mas afinal qual é a função da avaliação na escola de hoje? Ela não poderá resumir-se, simplesmente, a uma observação crítica de uma situação passada, mas, sobretudo, deve procurar ajudar a interferir ativamente numa situação em curso ou que está a ser planificada. Partindo deste pressuposto, é possível identificar três funções da avaliação. Segundo Bartolomeis (1999, p. 37), elas são: “Uma função de prognóstico (...). Uma função de medição (...), uma função de diagnóstico”.

Sendo a avaliação uma apreciação cuidadosa que permite a formação de uma opinião, de um juízo justo, correto, e a tomada de consciência do mesmo, facilmente se entenderá a necessidade de existirem diferentes tipos de avaliação, com um fim comum: regular as aprendizagens, orientar o percurso escolar e certificar as diversas aquisições realizadas pelo aluno. Leite e Fernandes (2002a, p. 26) afirmam que “quando se fala em avaliação, frequentemente acrescenta-se a este termo (‘avaliação’) um adjectivo que qualifique o conceito que se tem por referência e o tipo de procedimentos que a operacionalizam”.

Na generalidade, quando falamos em avaliar em educação, a primeira função que nos vem à memória é a de aferir conhecimentos. No entanto, não nos devemos esquecer, tal como nos diz Méndez (2002, p. 18), que “também se aprende com a avaliação”, ou seja, a avaliação serve realmente para verificar os conhecimentos de cada criança, mas não só, pois é possível, através da avaliação, haver momentos de aprendizagem.

Vários são os autores que nos dão a sua versão das funções da avaliação. De acordo com Méndez (2002, p. 28) “Em educação avaliamos – devíamos avaliar – para conhecer”. Segundo Barlow (2006, p. 8), a finalidade da avaliação “é medir a distância entre a vivência real da criança e as expectativas que formulam a seu respeito os adultos ou o próprio interessado”. Já para Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 337), “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às

aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa discriminação que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades”.

Perrenoud (1999) diz-nos que a avaliação consiste na criação de um sistema hierárquico de excelência. O mesmo autor defende que a avaliação não é um fim em si mesmo, mas sim, um elemento do processo ensino-aprendizagem. Assim, o conceito de avaliação está sempre interligado com o de aprendizagem, pois um é consequência do outro. Díaz (2002) afirma:

[...] uma educação de qualidade é aquela que se consegue quando os alunos aprendem o que devem aprender no fim de um determinado nível (de estudos), isto é, quando superam com êxito o que está estabelecido nos planos e programas curriculares. (p. 7)

Nunca será demais lembrar que, de acordo com o Instituto de Inovação Educacional (1992, p. 11), “a avaliação deve ser fundamentalmente entendida como uma componente da prática educativa”. O Despacho Normativo n.º 1 de 2005, de 5 janeiro, determina que a avaliação é “parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico”. Na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 abril, do Ministério de Educação, reitera-se que “a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (p. 1).

1.1. A avaliação na Educação Pré-Escolar

No que diz respeito à avaliação na Educação Pré-Escolar, lemos, nas suas *Orientações Curriculares* (Ministério de Educação, 1997):

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

Neste nível de ensino, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adaptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”. Este normativo vem acentuar aquilo que está expresso nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, pois, tal como é dito por Portugal e Laevers (2010, p. 9), insiste-se na “importância de o educador conceber e desenvolver o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Para além do determinado nas *Orientações Curriculares*, também a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 vem reforçar esta ideia quando afirma que:

A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. (p. 1)

Ainda de acordo com esta Circular, “a avaliação é da responsabilidade do educador titular do grupo” (p. 4). No entanto, ainda na mesma Circular, é possível verificar que o educador não é o único interveniente na avaliação:

No processo de avaliação, para além do educador, intervêm:

- a) a(s) criança(s) – a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, que as implica na sua própria aprendizagem, fazendo-as reflectir sobre as suas dificuldades e como as superar;
- b) a equipa – a partilha com todos os elementos da equipa (outros docentes, auxiliares, outros técnicos ou agentes educativos) com responsabilidades na educação da criança permite ao educador um maior conhecimento sobre ela;
- c) os encarregados de educação – a troca de opiniões com a família permite não só um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação, como também, promove uma actuação concertada entre o jardim de infância e a família;
- d) o Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar (EPE) – a partilha de informação entre os educadores do estabelecimento é promotor da qualidade da resposta educativa;
- e) Docentes de educação especial (profissionais que participaram na elaboração e implementação do PEI do aluno);
- f) os Órgãos de Gestão – os dados da avaliação realizados pelo Departamento Curricular da EPE, deverão estar na base das orientações e decisões, bem como, na mobilização e coordenação dos recursos educativos existentes. (p.4)

Mas afinal o que se deve avaliar na Educação Pré-Escolar? Encontramos a resposta na já referenciada Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011:

[...] podem considerar-se como dimensões fundamentais para avaliar o progresso das aprendizagens das crianças as seguintes:

- a) as áreas de conteúdo (OCEPE);
- b) os domínios previstos nas Metas de Aprendizagem;
- c) outras específicas estabelecidas no projecto educativo e/ou projecto curricular de grupo e no PEI. (p. 5)

De novo, segundo Luís (2011, p. 60), “o que realmente o educador de infância avalia é o currículo, ou seja, todas as áreas-chave para o desenvolvimento global da criança”. Portugal e Laevers (2010, p. 10) afirmam que “uma avaliação e monitorização contínuas no decurso da experiência de jardim-de-infância configuram-se como uma abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças”.

Na esteira do atrás dito, é fundamental não perdermos de vista que a avaliação na Educação Pré-Escolar é meramente formativa e diagnóstica.

Segundo Ribeiro (1989, p. 79), a avaliação diagnóstica procura averiguar a “posição do aluno face a novas aprendizagens que vão ser propostas e a aprendizagens anteriores”. Cortesão (citado por Ferreira, 2007) afirma que:

[...] os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um “rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem. (p. 24)

Segundo o Instituto de Inovação Educacional (1992, p. 16), podemos dizer que, na avaliação formativa “trata-se de, em cada momento, determinar o ‘que’ e o ‘como’ do que os alunos sabem e fazem, de modo a alterar, se necessário, as actividades de aprendizagem”.

1.2. A avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Focando-nos agora no 1.º Ciclo do Ensino Básico, recorde-se que a responsabilidade da avaliação é, segundo os pontos 2, 3 e 4 do artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º 6/2011, de 18 de janeiro, da responsabilidade de todos os professores envolvidos (dando maior responsabilidade ao professor titular de turma), dos pais e encarregados de

educação, bem como dos alunos, e dos serviços especializados de apoio educativo, dos órgãos de administração e gestão da escola ou do agrupamento, assim como de outras entidades. Neste nível de ensino, para além das modalidades aplicadas na Educação Pré-Escolar (a formativa e a diagnóstica), também está presente a avaliação sumativa.

A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como funções principais o apoio ao processo educativo e a sua certificação.

Há quem classifique este tipo de avaliação como “*somativa [sic]*”. Leite e Fernandes (2002a, p. 26) dizem-nos que “é, portanto, o sentido de *soma* que prevalece e que resulta das médias das classificações numéricas que vão sendo atribuídas” e que, “quando se recorre à expressão *sumativa*, o que normalmente, se tem em conta é a visão de súmula, isto é, a síntese que uma visão de conjunto permite construir.” Já Sacristán (citado em Ferreira, 2007, p. 31) afirma que a avaliação sumativa “faz referência ao juízo final global de um processo que terminou e sobre o qual se emite uma valoração final”.

A avaliação sumativa deve ser uma síntese globalizante das avaliações formativas e pode, também, implicar reajustamentos no Projeto Curricular de Turma. No capítulo II – Processo de Avaliação, do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de junho, diz-se expressamente:

A avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular de turma respectivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências.

A avaliação formativa deve ser a principal modalidade no Ensino Básico, devendo ser contínua, sistemática, reguladora e contextualizada com as aprendizagens. Deve incluir uma vertente de diagnóstico, para operacionalizar estratégias de diferenciação, nomeadamente, e como referido acima, no Projeto Curricular de Turma. O professor deverá recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem. Esta modalidade permite avaliar em todos os momentos letivos. Cada movimento do aluno é observável pelo professor, que o avalia imediatamente e de forma construtiva.

Segundo Bloom (citado por Ribeiro e Ribeiro, 1990, p. 349), os testes formativos “são elaborados para uma dada unidade de ensino e pretendem averiguar onde é que o aluno está a ter dificuldades”. Para Abrecht (1994),

[...] a avaliação formativa deverá levar o aluno a explicitar, cada vez mais, a sua trajectória e a interiorizar os critérios que lhe permitam identificar, por si próprio, os aspectos positivos e as falhas do seu percurso ou das coisas que vai produzindo. (p. 19)

Também Allan (citado por Abrecht, 1994, p. 31) entende que a avaliação formativa “tem por finalidade assegurar a regulação dos processos de formação, isto é, fornecer informações pormenorizadas sobre processos e/ou resultados de aprendizagem do aluno, a fim de permitir uma adaptação das actividades de ensino/aprendizagem”. Cortesão (2002, p. 38) utiliza uma metáfora muito interessante para descrever a avaliação formativa: “uma bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem”. Hadji (citado por Ferreira, 2007, p. 27) refere que “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve num projecto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”.

Os conceitos subjacentes à avaliação formativa e à diagnóstica podem ser facilmente confundidos, pois, segundo Leite e Fernandes (2002, p. 43), “enquanto na avaliação formativa se recorre a instrumentos e a procedimentos que permitam compreender o estado da situação e do conhecimento ao longo do processo de formação, na avaliação sumativa recorre-se a instrumentos e a procedimentos de avaliação final, realizados segundo uma estrutura de síntese”.

Na opinião de Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 342) “a avaliação diagnóstica tem como objectivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens”. Ferreira (2007) diz-nos que a avaliação diagnóstica dá-nos a oportunidade de conhecer os interesses dos alunos para a aprendizagem e os seus conhecimentos prévios sobre determinados conteúdos.

De acordo com o n.º 2 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, a avaliação diagnóstica realiza-se “no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional”. Assim, gostaria de referir que não entendo o motivo pelo qual a

lei refere que a avaliação diagnóstica se realiza “no início de cada ano de escolaridade”, visto que ela deverá pretender averiguar se o aluno está preparado ou não para a passagem para uma nova unidade didática; deverá igualmente ter por fim ajudar a que cada professor verifique se as estratégias utilizadas têm sido as mais corretas, procurando fazer um reajustamento das mesmas, ou mesmo proceder à sua alteração, de modo que as dificuldades sentidas pelos alunos deixem de existir.

Podemos concluir que a avaliação é um momento de grande importância na vida escolar do aluno, conferindo aos professores e educadores um grande poder, quase sempre decisório nas etapas da vida escolar de cada aluno. Para Luís (2011):

Cabe aos educadores viver o poder da avaliação, descobrir as suas riquezas, como forma de ganhar algum contributo para o futuro da educação em Portugal. A avaliação não está pré-determinada, depende das opções de cada um, existe a escolha de o fazer de uma forma correta ou não. (p. 66)

A avaliação que realizei teve por base diferentes fichas, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Leite e Fernandes (2002a, p. 21) referem que “a utilização e aplicação destes ‘testes’ de medida tem como finalidade [...] verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos programados pelo professor para um determinado tempo escolar”. Em consonância com o que nos diz Alaiz, Gonçalves e Barbosa (1997), nas escolas do 1º ciclo, “em termos de instrumentos/técnicas de avaliação, predomina uma cultura de testagem: em 91% das escolas praticamente todos os professores utilizam *testes* e *fichas*” (p. 30).

Para sustentar a avaliação procedi à elaboração de uma escala (v. Quadro 16), baseada na escala de Likert, na qual estão representadas as cotações e respetivas classificações.

Quadro 16 – Escala de avaliação utilizada

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. Dispositivo de avaliação da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática)

2.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de trabalho da Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática, foi realizada com Grupo A de crianças de 5 anos, no dia 5 de junho de 2012. Neste momento já não me encontrava a estagiar neste Grupo, mas, sendo necessário apresentar neste Relatório um dispositivo de avaliação referente à Educação Pré-Escolar, pedi à educadora que dispensasse algum tempo da sua programação letiva, de forma a permitir que os alunos pudessem realizar esta atividade.

A proposta foi elaborada por mim e revista pela educadora titular do Grupo, pois, obviamente, achei por bem confirmar se os exercícios propostos estavam de acordo com a situação escolar dos alunos, neste momento do ano letivo. Segundo as informações daquela profissional, a atividade teve a duração de, aproximadamente, 30/40 minutos. De relevar que o grupo é constituído por trinta crianças, mas que apenas vinte e seis realizaram a atividade.

2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta proposta de trabalho (v. Anexo 3), elaborei seis parâmetros, um por cada exercício.

Primeiramente, pretende-se que as crianças completem a sequência numérica, ou seja, que a criança identifique os números que vêm entre, e antes e depois dos que estão representados. Quanto aos critérios de classificação, se a criança completar corretamente os 9 espaços obtêm a cotação total (0,9 valores). Receberá 0,8 valores se completar oito espaços e assim por adiante, ou seja, cada espaço vale uma décima e, por cada espaço completo de forma correta, o aluno receberá a cotação correspondente. Caso não complete os espaços corretamente, a cotação atribuída será de 0 valores.

No segundo parâmetro pretende-se que a criança saiba identificar os números numa régua graduada. A cotação total deste exercício é de 0,5 valores e, à semelhança do anterior, por cada número colocado de forma correta, o aluno obterá a cotação de

uma décima. Caso não coloque o número certo no sítio correto ser-lhe-á atribuída a cotação de 0 valores.

O parâmetro seguinte diz respeito à realização de operações, pelo que tem uma cotação maior. Neste exercício é pedido que as crianças identifiquem qual é o número que falta nas indicações para que o total seja de 20. Se efetuar corretamente as oito operações, terá a cotação máxima de 3,6 valores, se responder acertadamente a sete receberá a cotação de 3,3 valores, se só conseguir efetuar seis das oito operações ser-lhe-á atribuída a cotação de 3 valores. No entanto, se conseguir efetuar cinco operações a cotação será de 2,7 valores, para quatro operações corretas a cotação será de 2,4, quando responder corretamente a apenas três operações obterá a cotação de 2 valores, caso só consiga efetuar duas operações a cotação atribuída será de 1 valor e, por último, caso só apenas consiga efetuar uma das oito operações apresentadas a cotação será de 0,5 valores. Se a criança responder de forma incorreta a todas situações obterá a cotação de 0 valores.

O quarto parâmetro pretende avaliar a capacidade das crianças relativamente à sua capacidade de realizar contagens com recurso à adição e à subtração. Este exercício tem cinco espaços para completar. Se a criança responder acertadamente a todo o exercício, obterá a cotação máxima de 1 valor. Por cada espaço corretamente preenchido é atribuído 0,2 valores.

O quinto parâmetro está relacionado com a capacidade de fazer relações de ordem entre os números, utilizando a simbologia correta de maior, menor e igual. Neste exercício, se a criança completar corretamente os quatro espaços, a cotação será de 0,8 valores. Receberá 0,2 valores por cada espaço completado corretamente. Se não completar qualquer espaço de forma correta a cotação atribuída será de 0 valores.

O último parâmetro diz respeito à resolução correta de problemas e à capacidade de explicar o raciocínio. Caso a criança seja capaz de resolver o problema explicando o seu raciocínio, ser-lhe-ão atribuídos 3,2 valores. Caso responda corretamente, mas não explique o raciocínio, a cotação atribuída será de 1,6 valores. Por último, se não responder corretamente, nem explicar o raciocínio receberá a cotação de 0 valores.

A seguir apresento, em quadro, os parâmetros bem como os critérios de avaliação e as respetivas cotações (v. Quadro 17).

Quadro 17 – Parâmetros, critérios e respectivas cotações da atividade na Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática)

Nº	Parâmetros	Crítérios	Cotação
1	Identificação de sequências numéricas	Completa corretamente 9 números	0,9
		Completa corretamente 8 números	0,8
		Completa corretamente 7 números	0,7
		Completa corretamente 6 números	0,6
		Completa corretamente 5 números	0,5
		Completa corretamente 4 números	0,4
		Completa corretamente 3 números	0,3
		Completa corretamente 2 números	0,2
		Completa corretamente 1 número	0,1
		Não completa corretamente nenhum número	0
2	Aplicação de números numa régua graduada	Escreve corretamente 5 números na régua	0,5
		Escreve corretamente 4 números na régua	0,4
		Escreve corretamente 3 números na régua	0,3
		Escreve corretamente 2 números na régua	0,2
		Escreve corretamente 1 número na régua	0,1
		Não escreve corretamente nenhum número na régua	0
3	Realização de operações	Efetua corretamente 8 operações	3,6
		Efetua corretamente 7 operações	3,3
		Efetua corretamente 6 operações	3
		Efetua corretamente 5 operações	2,7
		Efetua corretamente 4 operações	2,4
		Efetua corretamente 3 operações	2
		Efetua corretamente 2 operações	1
		Efetua corretamente 1 operação	0,5
		Não efetua nenhuma operação corretamente	0
4	Realização de contagens com recurso à adição e a subtração	Efetua corretamente 5 contagens	1
		Efetua corretamente as 4 primeiras contagens consecutivas	0,8
		Efetua corretamente as 3 primeiras contagens consecutivas	0,6
		Efetua corretamente as 2 primeiras contagens consecutivas	0,4
		Efetua corretamente a primeira contagem	0,2
		Não efetua nenhuma contagem corretamente	0
5	Relações de ordem entre números e utilização da simbologia <, > ou =	Completa corretamente 4 espaços	0,8
		Completa corretamente 3 espaços	0,6
		Completa corretamente 2 espaços	0,4
		Completa corretamente 1 espaço	0,2
		Não completa nenhum espaço corretamente	0
6	Resolução de problemas com multiplicação no sentido aditivo	Responde corretamente e explica o raciocínio	3,2
		Responde corretamente mas não explica o raciocínio	1,6
		Não responde nem explica o raciocínio corretamente	0
Total			10

2.3. Grelha de avaliação

No Quadro 18 estão apresentadas as cotações e as classificações atribuídas aos alunos em todos os parâmetros de avaliação propostos.

Quadro 18 – Grelha de avaliação da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática)

Parâmetros	Identificação de sequências numéricas	Aplicação de números numa régua graduada	Realização de operações	Realização contagens/recurso à adição e a subtração	Relações de ordem n ^o s e simbologia <, > ou =	Resolução de problemas com multiplicação aditiva	Cotação Total	Classificação Total
Cotações Alunos	0,9	0,5	3,6	1	0,8	3,2	10	
1	0,9	0,2	3,3	1	0,4	3,2	9	Muito Bom
2	0,9	0,5	1	1	0,6	3,2	7,2	Bom
3	0,9	0,5	3,3	1	0,8	3,2	9,7	Muito Bom
4	0,9	0,5	2,4	1	0,2	3,2	8,2	Bom
5	0,9	0,5	3,3	0,8	0,6	3,2	9,3	Muito Bom
6	0,9	0	2	1	0,2	3,2	7,3	Bom
7	0,6	0,5	3	0,2	0,6	3,2	8,1	Bom
8	0,9	0,5	3	0,2	0,4	3,2	8,2	Bom
9	0,9	0,4	3,3	1	0,4	3,2	9,2	Muito Bom
10	0,9	0,5	3,6	0,6	0,6	3,2	9,4	Muito Bom
11	0,9	0,5	2,7	1	0,6	3,2	8,9	Bom
12	0,9	0,1	2,7	1	0,4	3,2	8,3	Bom
13	0,6	0,5	3,3	1	0,8	3,2	9,4	Muito Bom
14	0,9	0,5	2,7	1	0,2	3,2	8,5	Bom
15	0,9	0,5	3,6	1	0,8	3,2	10	Muito Bom
16	0,8	0,5	3,3	1	0,8	1,6	8	Bom
17	0,9	0,5	3	1	0,6	3,2	9,2	Muito Bom
18	0,9	0,5	2,7	0,6	0,8	0	5,5	Suficiente
19	0,9	0,3	3	0	0,6	3,2	8	Bom
20	0,9	0,5	3,3	1	0,2	3,2	9,1	Muito Bom
21	0,9	0,5	3,6	1	0,6	3,2	9,8	Muito Bom
22	0,9	0,5	3,6	1	0,2	3,2	9,4	Muito Bom
23	0,8	0,4	2	1	0,4	3,2	7,2	Bom
24	0,8	0,4	2	0	0,2	3,2	6,6	Suficiente
25	0,6	0,4	2,4	1	0,4	3,2	8	Bom
26	0,9	0,5	2,4	1	0,4	3,2	8,4	Bom
Média aritmética							8,5	

Conforme é possível observar, a grelha é constituída por nove colunas. A primeira diz respeito às crianças, identificadas através de números, de forma a ocultar a sua identidade. Da segunda à sexta coluna, estão designados os parâmetros para cada questão. A penúltima coluna diz respeito à cotação total obtida por cada criança, ou seja, a avaliação quantitativa. A última coluna apresenta a classificação total dos alunos, ou seja, a avaliação qualitativa.

No primeiro exercício, a maioria das crianças obteve a cotação total de 0,8 valores; a menor cotação alcançada foi de 0,6 valores. No segundo exercício, a maioria teve a cotação total (0,5 valores); apenas um aluno obteve 0 valores. No terceiro exercício, quatro alunos atingiram a cotação máxima de 3,6 valores, sendo que a maioria obteve a cotação de 3,3 valores; a cotação mais baixa nesta questão foi de 1 valor. Para o quarto exercício, a maioria conseguiu atingir a cotação máxima (1 valor); duas crianças tiveram 0 valores. No penúltimo exercício, cinco crianças conseguiram alcançar a cotação máxima (0,8 valores), sendo que a cotação obtida em maior número foi a de 0,6 valores; a cotação mais baixa foi de 0,2 valores. No último exercício, praticamente todos os alunos atingiram a cotação máxima de 3,2 valores – apenas duas crianças obtiveram, respetivamente, 1,6 e 0 valores.

2.4. Apresentação dos resultados da avaliação em gráfico circular

Na Figura 8 estão representados, em gráfico circular, os resultados percentuais das classificações dos alunos da turma.

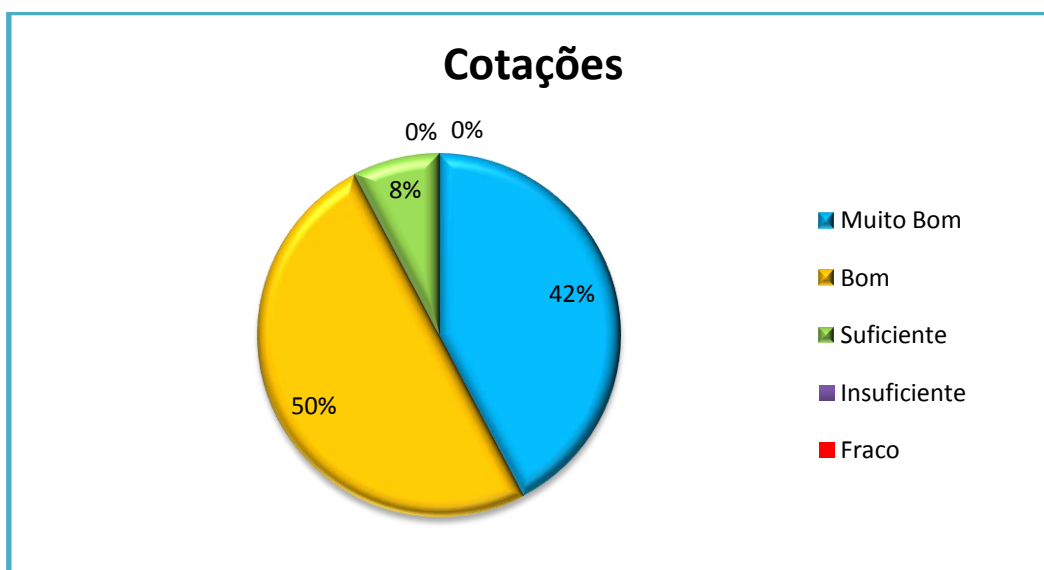


Figura 8 – Gráfico de resultados das classificações obtidas no Domínio da Matemática

A partir do gráfico, é possível concluir que a classificação predominante foi de Bom. Esta classificação foi obtida por 50% das crianças do Grupo, sendo que 42% (que corresponde a 11 alunos) alcançaram a classificação máxima (Muito Bom). Apenas a dois alunos foi atribuída a classificação de Suficiente. Nenhum dos alunos obteve nem a classificação de insuficiente nem de fraco, pelo que podemos concluir que, no geral, as classificações foram bastante satisfatórias. Apesar disso, não nos devemos esquecer que muitos dos conceitos matemáticos avaliados devem ser trabalhados diariamente, de modo a colmatar algumas dificuldades.

Uma das crianças que obteve a classificação de Suficiente não conseguiu resolver a situação problemática proposta, o que fez com que obtivesse uma nota mais baixa, pois este exercício tinha uma cotação de 3,2 valores. A outra criança que alcançou a classificação de Suficiente apresentou dificuldades na realização de operações, sendo que, nos dois exercícios em que era pedida a resolução de somas e subtrações, num deles só completou corretamente três espaços em oito e no outro não conseguiu realizar nenhum.

3. Dispositivo de avaliação da Área de Expressão e Comunicação (Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)

3.1. Contextualização da atividade

A atividade para o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi realizada com o Grupo A de crianças de 5 anos, no dia 6 de junho de 2012. Nesta data, já não me encontrava a estagiar junto deste Grupo. Assim, e de novo, pedi à educadora titular do Grupo que dispensasse algum tempo da sua programação letiva para que os alunos pudessem realizar esta atividade. Esta proposta de trabalho foi elaborada por mim e revista pela educadora, pois achei por bem confirmar se os exercícios propostos estavam de acordo com a situação escolar dos alunos nesta altura do ano letivo.

Segundo as informações da educadora, esta atividade teve a duração de aproximadamente 40/50 minutos. De salientar que o grupo é constituído por trinta crianças mas apenas vinte e oito realizaram esta atividade.

3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade (v. Anexo 4) elaborei oito parâmetros de avaliação.

No primeiro exercício, pretende-se que a criança identifique uma personagem presente no texto. Se o fizer, ser-lhe-á atribuído 1 valor, caso não o faça corretamente obterá a cotação de 0 valores.

O segundo parâmetro estabelecido afere, a partir de um exercício de Verdadeiro e Falso, se a criança compreendeu o texto. Por cada identificação correta de todas as afirmações verdadeiras (3) e falsas (2) obterá a cotação de 0,5 valores. Se não identificar corretamente nenhuma das afirmações terá 0 valores.

No parâmetro seguinte, pretende-se averiguar se o aluno foi capaz de interpretar o espaço onde decorre a ação, sendo que, se assinalar corretamente a resposta, ser-lhe-á atribuído 0,5 valores. Caso não o faça, receberá a cotação de 0 valores.

Nos parâmetros 3 e 4, pretende-se que a criança dê resposta completa às questões sem fazer erros ortográficos. Em cada um dos parâmetros, caso a criança responda corretamente e sem erros ortográficos às questões, ser-lhe-á atribuído 1 valor. Em ambos os parâmetros, será descontado 0,1 valores por cada erro ortográfico.

O parâmetro 5 tem como objetivo verificar se os alunos são capazes de legendar imagens com frases. Se o aluno legendar corretamente duas imagens, ser-lhe-á atribuída a cotação de 2 valores, se só legendar corretamente uma imagem obterá 1 valor e, por fim, se não legendar corretamente as imagens a cotação atribuída será de 0 valores. Por cada erro ortográfico será descontado 0,1 valores.

No parâmetro 6, verifica-se a capacidade para fazer rimas. Se forem feitas 4 rimas (terminadas no som *ão*) sem erros ortográficos, a criança terá 1 valor. A cada rima é atribuído 0,25 valores. Por cada erro ortográfico será descontado 0,1 valores.

No último parâmetro, é avaliada a capacidade de ordenar palavras e formar frases. Se a criança ordenar corretamente as palavras e realizar a frase a cotação será de 1,5 valores; caso a resposta seja incorreta a cotação atribuída será de 0 valores. Por cada erro ortográfico será descontado 0,1 valores.

No Quadro 19, da página seguinte, apresento os parâmetros e critérios de avaliação, bem como as respetivas cotações.

Quadro 19 – Parâmetros, critérios e respectivas cotações da atividade na Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)

Nº	Parâmetros	CrITÉrios	Cotação
1.1	Identificação de uma personagem	Identifica a personagem de que fala o texto	1
		Não identifica a personagem de que fala o texto	0
1.2	Compreensão do texto	Identifica corretamente todas as afirmações verdadeiras e falsas	2,5
		Identifica corretamente 4 afirmações	2
		Identifica corretamente 3 afirmações	1,5
		Identifica corretamente 2 afirmações	1
		Identifica corretamente 1 afirmação	0,5
		Resposta incorreta	0
2.1	Identificação do espaço	Assinala corretamente a resposta	0,5
		Não assinala corretamente a resposta	0
3	Interpretação e textualização	Responde corretamente à questão sobre o texto e sem erros ortográficos	1
		Não responde à questão sobre o texto	0
4	Interpretação e textualização	Responde corretamente à questão sobre o texto e sem erros ortográficos	1
		Descontar 0,1 por cada erro ortográfico	
		Não responde à questão sobre o texto	0
5	Legendar imagens com frases	Legenda corretamente 2 imagens	2
		Legenda corretamente 1 imagem	1
		Não legenda corretamente nenhuma imagem	0
		Descontar 0,1 por cada erro ortográfico	
6	Aplicação de rimas	Escreve corretamente 4 palavras que rimam	1
		Escreve corretamente 3 palavras que rimam	0,75
		Escreve corretamente 2 palavras que rimam	0,5
		Escreve corretamente 1 palavra que rima	0,25
		Não escreve nenhuma palavra	0
		Descontar 0,1 por cada erro ortográfico	0,1
7	Ordenação de palavras e formar frases	Ordena corretamente as palavras e realiza a frase	1,5
		Resposta incorreta	0
		Descontar 0,1 por cada erro ortográfico	
Total			10

3.3. Grelha de avaliação

No Quadro 20, exponho as cotações e classificações obtidas por cada aluno em cada um dos parâmetros de avaliação estabelecidos.

Quadro 20 – Grelha de avaliação da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)

Parâmetros	Identificação de personagem	Compreensão texto	Identif. do espaço	Interpretação e textualização	Interpretação e textualização	Legendar imagens	Aplicação de rimas	Ord.palavras formar frase	Cotação Total	Classificação Total
Cotações Alunos	1	2,5	0,5	1	1	2	1	1	10	
1	1	1,5	0,5	1	1	1,8	0	0	7,8	Bom
2	1	2	0,5	1	0,9	0,8	0,3	0	8,5	Bom
3	1	1,5	0,5	1	1	2	0,8	1	8,8	Bom
4	1	2,5	0,5	0,9	0,9	1,8	0,3	0	7,9	Bom
5	1	1	0,5	1	0,9	1	0,15	1	6,9	Suficiente
6	1	1,5	0,5	0,9	0,9	2	0,5	0	7,3	Bom
7	1	1,5	0	1	1	1,9	0,8	1	7,7	Bom
8	1	0,5	0	1	0,9	1,8	0	0	5,2	Suficiente
9	1	1,5	0	1	0,9	1,9	0,8	0	7,1	Bom
10	1	2,5	0,5	1	1	1,9	0,75	1	9,65	Muito Bom
11	1	2	0,5	0	0,9	1,9	0	1	7,3	Bom
12	1	2,5	0,5	1	1	2	0,8	1	9,8	Muito Bom
13	1	1	0,5	1	1	2	0	0	6,5	Suficiente
14	1	2,5	0,5	1	1	2	0	0	8	Bom
15	1	2	0,5	1	1	2	1	1	9,5	Muito Bom
16	1	1,5	0,5	1	1	2	0,8	1	8,8	Bom
17	1	2	0,5	1	0,8	2	0,4	1	8,7	Bom
18	1	2	0,5	1	1	2	0,7	1	9,2	Muito Bom
19	1	1,5	0	1	1	2	1	0	7,5	Bom
20	1	1,5	0	1	0,9	2	0,8	1	8,2	Bom
21	1	2,5	0,5	1	1	2	0,8	1	9,8	Muito Bom
22	1	2	0,5	1	0,9	0	0	0	5,4	Suficiente
23	1	2	0,5	0	1	1,8	0	0	6,3	Suficiente
24	1	1,5	0,5	0,8	1	2	0	0	6,8	Suficiente
25	1	1,5	0	0,9	0,9	1	0	0	5,3	Suficiente
26	1	2	0,5	1	1	2	0	0	7,5	Bom
27	1	1	0,5	0,9	0,9	2	0,65	0	6,95	Suficiente
28	1	2	0,5	1	1	2	1	1	9,5	Muito Bom
Média aritmética									7,8	

A grelha acima está dividida em onze colunas. A primeira diz respeito às crianças do Grupo, que estão representadas através de números, de forma a omitir a sua identidade. As oito colunas que se seguem dizem respeito aos parâmetros de avaliação de cada questão e às cotações obtidas por cada criança em cada um desses parâmetros. As duas últimas colunas apresentam os totais obtidos, quantitativa e qualitativamente.

No primeiro parâmetro, que corresponde à segunda coluna, todas as crianças atingiram a cotação máxima proposta (1 valor).

No parâmetro seguinte, que corresponde à terceira coluna, cinco das vinte e oito crianças conseguiram atingir a cotação máxima estabelecida (2,5 valores). A cotação mais baixa obtida, apenas por uma criança, foi de 0,5 valores.

No terceiro parâmetro, cuja cotação total era de 0,5 valores, apenas seis crianças obtiveram a cotação de 0 valores. As restantes conseguiram alcançar a cotação máxima.

No quarto parâmetro, que está situado na quinta coluna, vinte e uma crianças conseguiram obter a cotação máxima (1 valor); quatro tiveram a cotação de 0,9 valores, devido a ser descontada uma décima por cada erro ortográfico. Apenas duas crianças obtiveram 0 valores. No parâmetro seguinte, dezasseis crianças obtiveram a cotação máxima (1 valor). À semelhança do parâmetro anterior, também aqui era descontada uma décima por cada erro ortográfico, o que contribuiu para que doze crianças obtivessem a cotação de 0,9 valores e de 0,8 valores, sendo esta última a cotação mais baixa.

Na sétima coluna, o parâmetro tinha como cotação máxima 2 valores e dezasseis crianças obtiveram-na. Apenas por uma criança teve 0 valores.

No penúltimo parâmetro, que se encontra na oitava coluna da grelha, a cotação estabelecida foi de 1 valor e somente três crianças a alcançaram. Dez crianças obtiveram a cotação de 0 valores.

No último parâmetro, à semelhança do anterior, a cotação máxima (1 valor) foi obtida apenas por três crianças. Quinze crianças tiveram cotação de 0.

3.4. Apresentação dos resultados da avaliação em gráfico circular

Na Figura 9 encontra-se a representação, em gráfico circular, dos resultados percentuais das classificações obtidas pelo grupo.

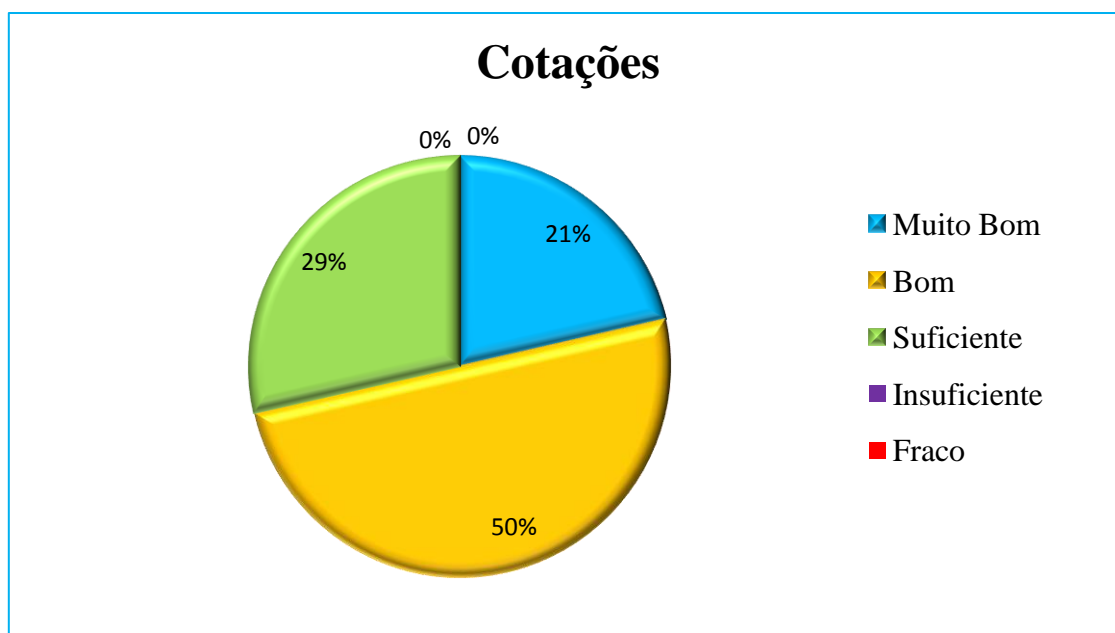


Figura 9 - Gráfico de classificações obtidas no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A partir do gráfico, é possível inferir que a classificação predominante foi a de Bom. Esta classificação foi obtida por metade do Grupo. No entanto, 21% das crianças do Grupo, que corresponde a 6 alunos, obtiveram a classificação máxima, ou seja, Muito Bom. De entre 28 crianças, 8 delas (29%) obtiveram a classificação de Suficiente. Nenhuma obteve a classificação de insuficiente ou de fraco, pelo que podemos concluir que, no geral, as classificações foram satisfatórias. Apesar de não ser um dos parâmetros de avaliação, é de realçar que grande parte dos alunos tem uma caligrafia descuidada. Este ponto, a par do referente aos erros ortográficos que deram, deverão ser alvo de atenção e de trabalho diário.

4. Dispositivo de avaliação da Área de Matemática

4.1. Contextualização da atividade

Esta ficha foi elaborada para a Área de Matemática e realizada com a turma de 1.º ano B, no dia 20 de abril de 2012.

A atividade foi elaborada e orientada por mim, com o objetivo de consolidar conhecimentos e aferir se os alunos tinham, de facto, compreendido uma aula por mim lecionada, que tinha como tema a revisão da leitura de um relógio e dos ponteiros do mesmo e os ângulos (obtusos, retos e agudos).

A aula teve a duração de 50 minutos, tendo eu reservado aproximadamente 15/20 minutos para a realização da proposta de trabalho. A turma é constituída por vinte e nove alunos mas apenas vinte e sete se encontravam presentes.

4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta ficha de Matemática (v. Anexo 5), estabeleci três parâmetros de avaliação.

O primeiro parâmetro, para a questão 1, prende-se com a capacidade de as crianças identificarem as horas nos relógios. Se o aluno identificar corretamente as horas nos quatro relógios apresentados, terá 2 valores. Ser-lhe-ão atribuídos 0,5 valores por cada identificação correta. Se não identificar corretamente as horas em nenhum dos relógios ser-lhe-á atribuída a cotação de 0 valores.

O segundo parâmetro, para esta mesma questão 1, pretende aferir se o aluno representa corretamente os ponteiros de acordo com as horas indicadas. Receberá 4 valores se representar corretamente os ponteiros (mais pequenos e maiores, relativos, respetivamente, às horas e minutos) nos quatro relógios. Por cada indicação acertada de ambos os ponteiros, receberá 1 valor. Se não representar corretamente os ponteiros em nenhum dos relógios obterá a cotação de 0 valores.

O terceiro e último parâmetro pretende aferir se os alunos são capazes de identificar os ângulos. Se o aluno escrever corretamente o nome dos ângulos (reto, agudo e obtuso) referentes às horas propostas nos quatro relógios receberá a cotação máxima de 4 valores. Ser-lhe-ão atribuídos 3 valores se escrever corretamente o nome de três ângulos e assim sucessivamente. Caso o aluno não identifique corretamente o nome de qualquer dos ângulos a cotação atribuída será de 0 valores.

Na página seguinte, apresento, no Quadro 21, os parâmetros, critérios e cotações deste dispositivo.

Quadro 21 – Parâmetros, critérios e respectivas cotações da atividade da Área de Matemática

Parâmetros	Crítérios	Cotação
Indicação das horas	Indica corretamente as horas nos quatro relógios	2
	Indica corretamente as horas nos três relógios	1,5
	Indica corretamente as horas nos dois relógios	1
	Indica corretamente as horas apenas num relógio	0,5
	Não indica corretamente as horas nos relógios	0
Representação dos ponteiros (mais pequeno/horas e maior/ minutos)	Representa corretamente os dois ponteiros em cada um dos quatro relógios	4
	Representa corretamente os ponteiros nos três relógios	3
	Representa corretamente os ponteiros nos dois relógios	2
	Representa corretamente os ponteiros num relógio	1
	Não representa corretamente os ponteiros nos relógios	0
Identificação dos ângulos	Escreve corretamente o nome dos ângulos referentes aos quatro relógios	4
	Escreve corretamente o nome de três ângulos	3
	Escreve corretamente o nome de dois ângulos	2
	Escreve corretamente o nome de um ângulo	1
	Não escreve corretamente o nome dos ângulos	0
Total		10

4.3. Grelha de avaliação

No Quadro 22, que se encontra na página seguinte, exponho as cotações obtidas pelos alunos do 1.º ano, Turma B, em cada parâmetro, bem como a avaliação, quantitativa e qualitativa, final.

Quadro 22 – Grelha de avaliação da Área de Matemática

Parâmetros	Indicação das horas	Representação ponteiros (horas e minutos)	Identificação dos ângulos	Cotação Total	Classificação Total
Cotações Alunos	2	4	4	10	
1	2	4	2	8	Bom
2	2	4	4	10	Muito Bom
3	2	4	4	10	Muito Bom
4	2	4	4	10	Muito Bom
5	2	4	4	10	Muito Bom
6	2	3	2	7	Bom
7	1,5	4	3	8,5	Bom
8	2	4	3	9	Muito Bom
9	2	0	2	4	Insuficiente
10	2	4	4	10	Muito Bom
11	2	4	4	10	Muito Bom
12	2	4	4	10	Muito Bom
13	2	4	4	10	Muito Bom
14	1	3	3	7	Bom
15	2	4	4	10	Muito Bom
16	2	2	3	7	Bom
17	2	4	4	10	Muito Bom
18	2	0	3	5	Suficiente
19	2	4	3	9	Muito Bom
20	0,5	2	0	2,5	Fraco
21	1,5	4	4	9,5	Muito Bom
22	2	4	4	10	Muito Bom
23	2	4	4	10	Muito Bom
24	1	2	2	5	Suficiente
25	2	4	4	10	Muito Bom
26	1,5	4	4	9,5	Muito Bom
27	2	4	3	9	Muito Bom
Média da aritmética				8,5	

A grelha acima está dividida em seis colunas. A primeira diz respeito aos alunos, sendo que estes estão representados através de números de forma a omitir a sua identidade. Os parâmetros utilizados estão representados nas três colunas seguintes; as duas colunas finais destinam-se aos totais (quantitativos e qualitativos).

O primeiro parâmetro, que tinha como cotação máxima 2 valores, foi atingido por vinte e uma crianças; dois alunos alcançaram a cotação de 1,5 valores e a cotação mais baixa (0,5) foi obtida apenas por um aluno.

Para o segundo parâmetro, que está situado na terceira coluna, a cotação estabelecida foi de 4 valores. Dos vinte e sete alunos presentes, vinte conseguiram atingir a cotação máxima. No entanto, dois alunos obtiveram a cotação de 0 valores.

O último parâmetro estabelecido estava cotado para 4 valores. Quinze crianças atingiram a cotação máxima e apenas uma criança teve a cotação de 0 valores.

4.4. Apresentação dos resultados da avaliação em gráfico circular

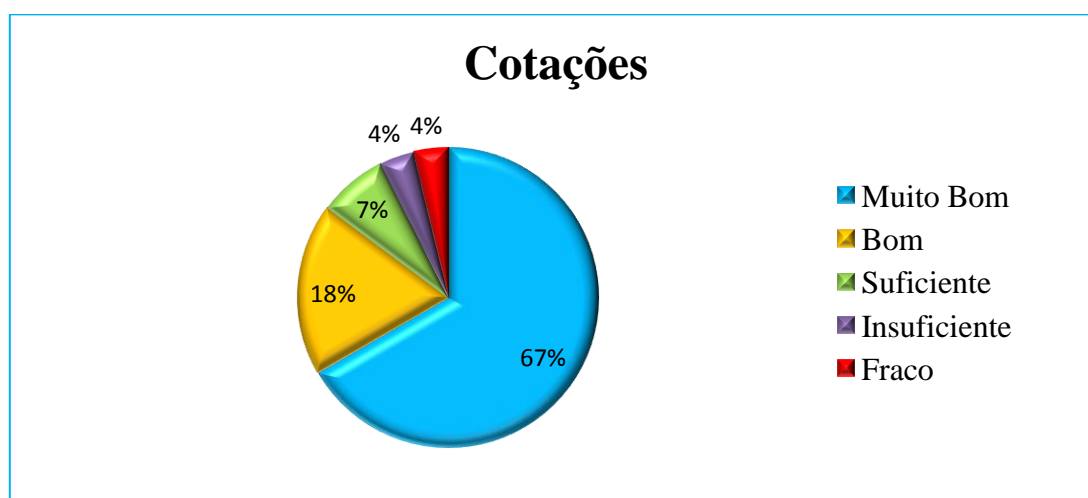


Figura 10 – Gráfico de resultados das classificações obtidas na Área de Matemática

Observando o gráfico acima, é possível identificar que mais de metade dos alunos da turma (67%) obteve a classificação de Muito Bom, sendo que 13 atingiram a cotação máxima (10 valores). A classificação de Bom foi atingida por 18% da turma (5 alunos). Dois alunos atingiram a classificação de Suficiente. Relativamente às classificações negativas, um aluno obteve a classificação de Insuficiente e outro a classificação de Fraco. É de referir que este último aluno apresenta bastantes dificuldades, principalmente na Área de Matemática. Provavelmente, aquando da realização desta ficha de trabalho, eu deveria ter reservado algum tempo para o ajudar na resolução da ficha. Quanto ao aluno que obteve a classificação de Insuficiente, é um aluno que não costuma apresentar dificuldades. No entanto, distrai-se com facilidade, pelo que se atrasa nos trabalhos, coisa que aconteceu na realização desta atividade – daí a classificação negativa, pois não terminou a ficha de avaliação tempo, obtendo assim 0 num dos parâmetros.

5. Dispositivo de avaliação da Área de Estudo do Meio

5.1. Contextualização da atividade

Esta ficha de trabalho foi elaborada para a Área de Estudo do Meio, realizada com a turma do 2.º ano B, no dia 30 de maio de 2012. Esta ficha de trabalho foi elaborada por mim e revista pela professora responsável pela turma. Pedi à professora que, durante a tarde, dispensasse algum tempo da sua programação letiva para que os alunos pudessem realizar esta atividade. Segundo as informações da professora, esta atividade teve a duração de aproximadamente 20/30 minutos.

5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta ficha de trabalho de Estudo do Meio (v. Anexo 6), determinei cinco parâmetros de avaliação.

No primeiro, pretendia avaliar se o aluno conhece vários tipos de transporte. Na ficha apresentam-se sete meios de transporte; cada um tem a cotação de uma décima, ou seja, se o aluno identificar os meios de transporte na totalidade terá a cotação máxima de 0,7 valores.

No segundo parâmetro, avalia-se a distinção feita pelo aluno dos diferentes tipos de transportes utilizados na sua comunidade. Se o aluno distinguir cinco terá a cotação total de 0,5 valores, valendo cada identificação uma décima.

No terceiro parâmetro, pretende-se avaliar o conhecimento do aluno sobre os meios de transporte públicos e privados. Cada uma das 8 linhas (4 destinada a transportes públicos e 4 a privados) a preencher vale uma décima. Caso o aluno identifique corretamente os oito meios de transporte obterá a cotação de 0,8.

O quarto parâmetro tem como objetivo aferir se os alunos distinguem corretamente alguns tipos de comunicação social da de comunicação pessoal. Caso o aluno responda corretamente às oito lacunas, obterá a cotação de 4 valores; receberá 3,5 valores se responder corretamente nas sete lacunas e assim sucessivamente.

Com o último parâmetro averigua-se se as crianças têm a capacidade de identificar as características dos meios de transporte e dos meios de comunicação. Se o aluno identificar oito características, a cotação obtida será de 4 valores. Receberá 3,5 valores caso identifique sete características e assim por diante.

Apresento, no Quadro 23, os parâmetros, critérios e cotações estabelecidos para a Área de Estudo do Meio.

Quadro 23 – Parâmetros, critérios e respetiva cotação da atividade da Área de Estudo do Meio

Nº	Parâmetros	Crítérios	Cotação
1	Conhecimento dos vários tipos de transportes	Identifica 7 meios de transporte	0,7
		Identifica 6 meios de transporte	0,6
		Identifica 5 meios de transporte	0,5
		Identifica 4 meios de transporte	0,4
		Identifica 3 meios de transporte	0,3
		Identifica 2 meios de transporte	0,2
		Identifica 1 meios de transporte	0,1
1.1	Distinção dos diferentes tipos de transportes utilizados na sua comunidade	Distingue 5 meios de transporte	0,5
		Distingue 4 meios de transporte	0,4
		Distingue 3 meios de transporte	0,3
		Distingue 2 meios de transporte	0,2
		Distingue 1 meios de transporte	0,1
1.2	Conhecimento dos meios de transporte públicos e dos meios de transporte privados	Identifica 8 corretamente	0,8
		Identifica 7 corretamente	0,7
		Identifica 6 corretamente	0,6
		Identifica 5 corretamente	0,5
		Identifica 4 corretamente	0,4
		Identifica 3 corretamente	0,3
		Identifica 2 corretamente	0,2
		Identifica 1 corretamente	0,1
2	Identificação dos tipos de comunicação social e de comunicação pessoal	Responde às 8 lacunas.	4
		Responde às 7 lacunas.	3,5
		Responde às 6 lacunas.	3
		Responde às 5 lacunas.	2,5
		Responde às 4 lacunas.	2
		Responde às 3 lacunas.	1,5
		Responde às 2 lacunas.	1
		Responde às 1 lacunas.	0,5
3	Identificação das características dos meios de comunicação e dos meios de transporte	Identifica 8 características.	4
		Identifica 7 características.	3,5
		Identifica 6 características.	3
		Identifica 5 características.	2,5
		Identifica 4 características.	2
		Identifica 3caraterísticas.	1,5
		Identifica 2 características.	1
		Identifica 1 características.	0,5
Total			10

5.3. Grelha de avaliação

No Quadro 24 apresentam-se as cotações atribuídas a cada aluno nos cinco parâmetros de avaliação, bem como a avaliação quantitativa e qualitativa total.

Quadro 24 – Grelha de avaliação da Área de Estudo do Meio

Parâmetros	Conhecimento vários tipos de transportes	Distinção transportes na sua comunidade	Conhecimento transporte públicos e privados	Identificação tipos de comun. social e pessoal	Ident. caract. meios transporte e comunic.	Cotação Total	Classificação Total
Cotações Alunos	0,7	0,5	0,8	4	4	10	
1	0,7	0,5	0,8	4	4	10	Muito Bom
2	0,7	0,5	0,8	3,5	4	9,5	Muito Bom
3	0,7	0,5	0,8	4	4	10	Muito Bom
4	0,7	0,3	0,4	4	4	9,4	Muito Bom
5	0,7	0,5	0,5	4	4	9,7	Muito Bom
6	0,7	0,5	0,6	4	4	9,8	Muito Bom
7	0,7	0,5	0,8	2,5	4	8,5	Bom
8	0,7	0,5	0,6	2	3,5	7,3	Bom
9	0,7	0,5	0,7	3	3,5	8,4	Bom
10	0,7	0,5	0,8	4	3,5	9,5	Muito Bom
11	0,7	0,5	0,8	4	4	10	Muito Bom
12	0,7	0,5	0,8	3	4	9	Muito Bom
13	0,7	0,5	0,2	2	3	6,4	Suficiente
14	0,7	0,5	0,8	3,5	4	9,5	Muito Bom
15	0,7	0,5	0,8	3,5	3	8,5	Bom
16	0,7	0,3	0,3	3,5	4	8,8	Bom
17	0,7	0,2	0,5	4	4	9,4	Muito Bom
18	0,7	0,5	0,8	4	4	10	Muito Bom
19	0,7	0,5	0,7	4	4	9,9	Muito Bom
20	0,7	0,5	0,8	3	3,5	8,5	Bom
21	0,7	0,5	0,8	4	4	10	Muito Bom
22	0,7	0,5	0,6	3	3,5	8,3	Bom
23	0,7	0,5	0,8	4	4	10	Muito Bom
24	0,7	0,5	0,8	4	4	10	Muito Bom
25	0,7	0,5	0,8	4	4	10	Muito Bom
26	0,7	0,5	0,8	4	4	10	Muito Bom
27	0,7	0,5	0,7	3,5	3,5	8,9	Bom
28	0,7	0,5	0,8	4	4	10	Muito Bom
Média aritmética						9,3	

A grelha supra está dividida em oito colunas. A primeira diz respeito aos alunos, que estão identificados através de números, de forma a proteger a sua identidade. Entre a segunda e a quinta coluna, estão apresentados os parâmetros de cada questão e a cotação que cada aluno obteve em cada um desses parâmetros. Por último, as duas últimas colunas dizem respeito aos totais, quantitativos e qualitativos, de cada um dos alunos.

No que diz respeito ao primeiro parâmetro, a cotação máxima era de 0,7 valores e foi obtida por todos os alunos.

Na terceira coluna, que diz respeito ao segundo parâmetro, a cotação máxima estabelecida foi de 0,5 valores e vinte e seis crianças conseguiram atingir este resultado; apenas uma criança obteve a cotação de 0,2 valores, sendo esta a cotação mínima alcançada.

Em relação ao terceiro parâmetro, que corresponde à quarta coluna, a cotação máxima proposta era de 0,8 valores e dezassete alunos alcançaram a cotação máxima. Neste parâmetro, a cotação mínima foi de 0,2 valores e apenas um aluno a obteve.

O penúltimo parâmetro, que se encontra na quinta coluna, a cotação máxima era de 4 valores e dezasseis alunos alcançaram-na. A cotação mais baixa obtida neste exercício foi de 2 valores e foi obtida por duas crianças.

No último parâmetro, vinte alunos conseguiram obter a cotação máxima de 4 valores, seis alunos receberam a cotação de 3,5 valores, sendo esta cotação a mais baixa.

5.4. Apresentação dos resultados da avaliação em gráfico circular

Na Figura 11 estão representados, em gráfico circular, os resultados percentuais das classificações obtidas pelos alunos.

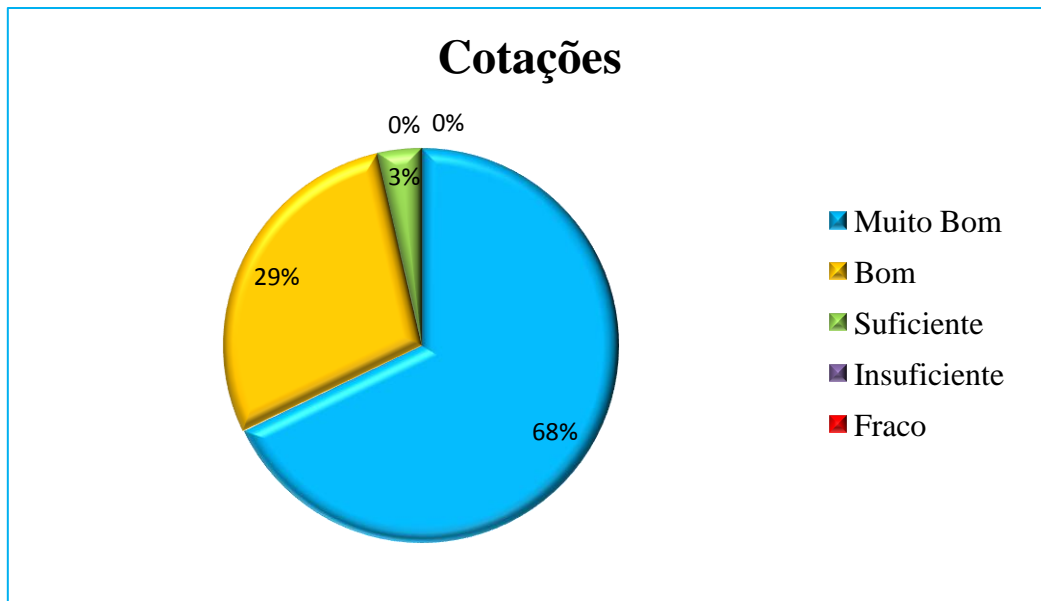


Figura 11 – Gráfico de resultados das classificações obtidas na Área de Estudo do Meio

A partir do gráfico apresentado, é possível verificar que a atividade proposta foi bem aceita pelos alunos, pois mais de metade da turma obteve a classificação de Muito Bom, sendo que dos 19 alunos que alcançaram esta classificação, 10 deles obtiveram a cotação máxima. A classificação de Bom foi alcançada por 29% da turma (percentagem correspondente a 8 alunos). Apenas um aluno obteve a classificação de Suficiente e nenhum dos alunos obteve a classificação de Insuficiente ou de Fraco.

O Estudo do Meio é uma área em que os alunos desta turma não apresentam grandes dificuldades e isso foi visível nos resultados obtidos.

REFLEXÃO FINAL

No findar deste Relatório, em que muitos são os momentos que me vêm à memória, sinto que é importante refletir sobre algumas das diferentes etapas vivenciadas.

Se a realização do Estágio Profissional me permitiu ter um contacto direto com a realidade educativa, a elaboração do Relatório de Estágio Profissional deu-me a oportunidade de refletir sobre todas as práticas observadas e realizadas. Dewey (citado por Alarcão e Tavares, 2003, p. 19) confirmava esta ideia dizendo-nos que a “formação profissional dos professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática”. Quanto à componente teórica, não esqueço o percurso académico vivido, quer o relativo à Licenciatura em Educação Básica, quer ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois todas as Unidades Curriculares me foram bastante úteis ao longo do Estágio, tendo contribuído ativamente para a seleção da fundamentação teórica que uso neste Relatório de Estágio Profissional. De acordo com Pacheco (2003, p. 3), “aprender a ser professor exige uma formação centrada nas dimensões ‘teórica’ da universidade e ‘prática’ da escola, instituições jamais entendidas como sobrepostas, mas articuladas em função de um perfil de formação”.

Como futura educadora/professora, depois de três anos de licenciatura, ao iniciar um novo percurso como mestranda, estava convicta que conhecia bem a função de um educador/professor. Contudo, com a realização deste estágio, ao assistir a aulas lecionadas pelas educadoras/professoras titulares de grupo/turma, e até mesmo quando eu própria lecionava aulas, compreendi ainda melhor que o educador/professor não deve, nem pode, ser encarado somente como um transmissor de conhecimentos, pois, e de acordo com Mattos (s.d., p. 30), “o ensino exige amplo conhecimento e subtil perspicácia, aptidões definidas e uma personalidade que se caracterize por sua estabilidade, firmeza e dinamismo”.

Ao longo deste período de estágio, tive o privilégio de ser acompanhada por excelentes educadoras/professoras, que sempre me fizeram ver que, para que um profissional para tenha um bom desempenho, não basta saber os conteúdos teóricos mas também “saber *como, a quem e com que objetivo* se irá ensiná-los” (Mattos, s.d., p. 40).

É inegável o valor que a Prática Pedagógica tem ao longo do nosso percurso académico. Dominicé (1990, citado por Nóvoa, s.d., p. 14) considera que “ninguém se

contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica”. Relativamente à Prática Pedagógica, Peterson (2003, p. 67) define-a como “uma actividade planificada, sistematizada, faseada e consciente que o aluno realiza sob a orientação do professor formador com vista à aquisição de hábitos, habilidades e competências conducentes ao exercício docente”. Este autor acrescenta que a realização da Prática Pedagógica é “um meio eficaz que conduz o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do futuro profissional”.

Quando iniciamos o nosso percurso como estagiários, temos a oportunidade de colocar em prática todas as teorias de ensino e todas as metodologias apreendidas teoricamente. De acordo com Peterson (2003, p. 67), a Prática Pedagógica possibilita “ao aluno, futuro professor [...] verificar, descobrir, interrogar e aplicar as teorias adquiridas ao longo da sua formação”.

Considero também importante refletir sobre a importância de todas as reuniões realizadas após cada leção de aula pelas minhas colegas ou por mim, pois, tal como afirma Nóvoa (s.d., p. 13), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Todas estas reuniões foram, sem dúvida, um momento de reflexão e de reconstrução de saberes, visto que, na minha opinião, muitas vezes só nos apercebemos de determinados erros quando confrontados com os mesmos.

Alves (1997, citado por Braga, 2001, p. 65) afirma que os docentes em início de carreira sofrem um “choque de realidade”. Considero que este ‘choque’ é bastante atenuado com uma boa realização de Prática Pedagógica. Julgo que a oportunidade de leção de aulas contribuiu para melhorar a minha postura e confiança perante um(a) grupo/turma, para além de ter provocado uma evolução relativamente às minhas competências e capacidades.

Na docência, enquadra-se muito bem a máxima de que “a prática leva à perfeição”, pois é no terreno, em situações de ensino, que um educador/professor consegue perceber aquilo que mais se adequa ao momento em questão. Nunca será demais lembrar que cada criança é única e a forma como reage é também única, exigindo assim uma adaptação permanente do professor.

Apesar de todo o apoio dado pelos docentes da Escola Superior de Educação João de Deus e, em especial, pelas Supervisoras e pelas educadoras/professoras titulares de cada grupo/turma onde estagiei, o trabalho principal para uma boa evolução teve de ser, como é óbvio, meu. De acordo com Nóvoa (s.d., p. 13), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos [...], com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Assim, faço um balanço bastante positivo, pois através da realização do meu Estágio Profissional e da elaboração do Relatório de Estágio Profissional “cresci” a nível profissional e pessoal.

Aquilo sobre que a realização do Estágio Profissional mais me fez refletir foi acerca da necessidade de tornar a Educação Pré-Escolar obrigatória, à semelhança do que acontece com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para este grau de ensino é preconizado na *Constituição da República Portuguesa*, na sua alínea b), número 2, do artigo 74º, que se deve assegurar “ensino básico universal, obrigatório e gratuito”.

Como foi descrito nos Relatos Diários, tive a oportunidade de estagiar numa escola pública de 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que a maioria das crianças não tinha frequentado a Educação Pré-Escolar. Ao comparar o desenvolvimento destas crianças com o das crianças da escola privada onde realizei todo o restante estágio, na mesma altura do ano, são bem perceptíveis as diferenças, em termos de desenvolvimento, com notória vantagem para as últimas.

É verdade que, quando as crianças começam o seu percurso escolar, não devem ser encaradas como ‘tábuas rasas’, pois são detentoras de conhecimento. No entanto, quando frequentam a Educação Pré-Escolar, a sua evolução, em termos de conhecimento, é constante e muito superior ao de uma criança que não frequentou a Educação Pré-Escolar. E a verdade é que esta afirmação não está apenas sustentada na observação que fiz de crianças que frequentem a Educação Pré-Escolar em colégios privados, pois, ao longo da Licenciatura em Educação Básica, tive também a oportunidade de estagiar em jardins-de-infância da rede pública.

A obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar constituiria, assim, uma mais-valia, não só para as crianças, mas também para os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que, assim, poderiam explorar de forma diferente as situações, evitando a criação de grupos de níveis diferenciados.

Limitações

Relativamente às limitações sentidas ao longo da realização do Relatório de Estágio Profissional, expresso-as em duas facetas: uma, com base na vivência como estagiária observadora e participante; outra, relativa a fatores externos ao estágio.

Começo, então, por referir que uma das limitações que senti prende-se com o facto de a realização do estágio ser sempre da parte da manhã. Por este motivo, e no que concerne à Educação Pré-Escolar, a maioria das aulas a que assisti foram relativas aos Domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, no que respeita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, às Áreas de maior incidência foram as de Português e de Matemática. Desta forma, poucas foram as aulas a que tive oportunidade de assistir referentes às Áreas de Conhecimento do Mundo ou de Estudo do Meio. Também as aulas respeitantes a Expressões (motora, dramática, plástica, musical), bem como à Área de Formação Pessoal e Social não tiveram peso na minha formação prática. Efetivamente, e por exemplo, quando tive de lecionar aulas referentes às Áreas de Conhecimento do Mundo ou de Estudo do Meio, senti-me muito mais apreensiva, pois não tinha exemplos observáveis por parte das educadoras/professoras dos grupos/turmas onde estagiei. Para além disto, considero importante salientar que o facto de assistir sempre às mesmas áreas curriculares tornou a Prática Pedagógica um pouco repetitiva, como facilmente se poderá observar nos relatos realizados.

Outro aspeto referente ao Estágio Profissional que considero limitativo é o tempo destinado a cada período de estágio com cada grupo/turma. Muitas vezes, quando lecionava as minhas aulas avaliadas, sentia que não conhecia suficientemente as crianças, tendo dificuldade em encontrar estratégias que se adaptassem ao grupo/turma.

Relacionado quer com o Estágio Profissional, quer com este Relatório, adianto um outro fator limitativo e que se prende com os Dispositivos de Avaliação. Em termos de Relatório, é já no 2.º semestre, quando acabou o estágio na Educação Pré-Escolar, que temos consciência da obrigatoriedade de fazer e aplicar estes Dispositivos àquele nível de ensino. Por outro lado, e pensando em termos dos ganhos tidos com o Estágio Profissional, dado o período de tempo que estamos com os grupos/turmas, não podemos, posteriormente à aplicação e avaliação dos referidos dispositivos, perceber o que deveria ser feito para que as dificuldades que os alunos demonstraram na realização das fichas de trabalho fossem superadas.

Relativamente aos fatores exógenos à Prática Pedagógica, que acima anunciei, o que mais me limitou na elaboração do Relatório de Estágio Profissional foi a escassez de exemplares de alguns livros da Biblioteca da Escola Superior de Educação João de Deus. Nem sempre consegui requisitar os livros de que necessitava, pois, por vezes, estes encontravam-se requisitados por outros colegas por tempo superior ao estipulado no Regulamento da Biblioteca.

Novas Pesquisas

No final de inúmeras pesquisas e leitura de livros sobre o assunto *Educação*, considero que ainda muito ficou por analisar e refletir. Durante a elaboração deste Relatório tentei sempre abordar os mais variados temas, mas tenho a consciência de que, em cada um desses temas, muito mais poderia ser dito.

Ao longo deste período de Estágio Profissional, assimilei aprendizagens relevantes para a minha formação e também para o meu futuro profissional. Porém, não nos devemos esquecer que o mundo está em constante mudança, e que há sempre mais a aprender. Não considero que este tenha sido o findar do meu percurso académico, mas sim o fim de uma etapa do mesmo, pois, como nos relembram Alarcão e Tavares (2003, p. 113), “a formação de um professor não termina [...] no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade”. Com isto, gostaria de referir que a área que mais me motiva está relacionada com a Supervisão Pedagógica. Spodek e Saracho (1998, p. 100) dizem que, em supervisão, recorreremos “a estratégias de formação de professores que constituem um meio de formar professores reflexivos, isto é professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática”. Enquanto docente, posso ter de receber estagiárias e gostaria de conseguir perceber todo o processo de Supervisão Pedagógica, para que, deste modo, consiga apoiar e avaliar, de forma correta, os alunos estagiários.

Para além disto, e como com a realização deste mestrado fico habilitada para lecionar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, não descoro a hipótese de vir a retomar os meus estudos, para aprofundar os meus conhecimentos, de modo a ficar também com a habilitação que me possibilite lecionar também no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P.; Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: ASA.
- Agüerra, I. (2008). *Brincar e Aprender na Primeira Infância. Atividades, Rimas e Brincadeiras para Educação de Infância*. Lisboa: Papa-Letras.
- Alaiz, V., Gonçalves, M. C. & Barbosa, J. (1997). *Implementação do Modelo de Avaliação no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Albuquerque, C., Veloso, E., Rocha, I., Santos, L., Serrazina, L. & Nápoles, S. (2006). *A Matemática na Formação Inicial de Professores*. Associação de Professores de Matemática; Secção de Educação de Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- 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).
- Almeida, R. (1994). *Teatro na Escola*. Viseu: Tipografia Ocidental.
- Alonso, L. e Roldão, M. C. (ed.). (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Matemáticas com Recursos Lúdico-Manipulativo*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. S. & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*. Lisboa: ASA.
- Andrade, M. (1995). *Educação para a Saúde – Guia para Professores e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.

- Antão, J. A. S. (1997). *Elogio da Leitura – Tipos e Técnicas de leitura*. Porto: ASA.
- Aranão, I. V. D. (1996). *A Matemática Através de Brincadeiras e Jogos*. Campinas: Papyrus.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério de Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, M. E. (1997). *O Dicionário na Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barlow, M. (2006). *Avaliação Escolar – Mitos e Realidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Barros, M. G. & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bartolomeis, F. (1999). *Avaliação e Orientação – Objectivos, Instrumentos, Métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebolla, G., Vale, I. & 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.
- Borges, C. (1987) *Educação Física para o Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Botelho, A. T. (2009). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial dos Professores em Portugal: Uma Prática Educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. Dissertação de doutoramento inédita. Málaga: Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Braga, F. (org.), (2004). *Planificação: Novos Papéis, novos Modelos*. Porto: ASA.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. (2008). *A Criança dos 3 aos 6 Anos – O Desenvolvimento Emocional e do Comportamento*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. (2004). *O Grande Livro da Criança*. Lisboa: Editorial Presença.

- Breton, P. (1998). *A Argumentação na Comunicação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares do Português do Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- 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.
- Campos, L. & Veríssimo, L. (2010). *Aprender a Educar. Guia para Pais e Educadores*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula. Como Prevenir? Como Remediar?* Lisboa: Presença.
- Carrasco, J. F. (1989). *Como Avaliar a Aprendizagem*. Rio Tinto: ASA.
- Carvalho, M. (org.) (1982). *O Método Educativo João de Deus*. Apresentação num encontro sobre “Metodologia da Educação em Portugal”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charpak, G. (1997). *As Ciências na Escola Primária*. Lisboa, Mem-Martins: Inquérito.
- Chateau, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântica.
- Condemarín, M. & Chadwick, M. (1987). *A Escrita Criativa e Formal*. Porto Alegre – Brasil: Editora Artes Médicas.
- Cordeiro, M. (2010). *O Livro da Criança: do 1 aos 5 Anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Correia, S., Andrade, M. & Alves, E. (2001). *Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação. Propostas de Trabalho e Materiais de Apoio*. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In Abrantes, P. *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Costa, M. J. (1992). *Um Continente Poético Esquecido – As Rimas Infantis*. Porto: Porto Editora.
- Costa, P. F. (2012). *O Clube de Ciências*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cunha, N. H. S. & Nascimento S. K. (2005). *Brincando, Aprendendo e Desenvolvendo*. São Paulo: Editora Vozes.
- Cury, A. (2006). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática – Guia Prático para Professores e Educadores*. Porto: Areal Editores.
- Deus, M. L. (1997). *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Lousã, Portugal: Associação de Jardins Escolas João de Deus.
- Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: ASA.
- Dinis, M. L. C. (s.d.). *O papel do Trabalho de Grupo no Desenvolvimento Pessoal e Social dos Alunos*. Projecto de fim de curso apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus para obtenção do diploma de Estudos Superiores Especializados em Desenvolvimento Pessoal e Social [CESE].
- Drew, Q. F., Olds, A. R. & Olds, H. F. (1997). *Como Motivar os seus Alunos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Espada, J. P. (2004). *Técnicas de Grupo: Recursos Práticos Para a Educação*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Lisboa: Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Félix, N. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico – História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, C. (2007). *Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. e Santos, M. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Afrontamento.

- Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (2009) (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedago.
- Fonseca, V. (2001). “Modificabilidade Cognitiva: Abordagem Neuropsicológica da Aprendizagem Humana.”. In *Cognição e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Formosinho, J. (2001). *A Supervisão Pedagógica da Formação Inicial de Professores no Âmbito de uma Comunidade de Prática*. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI n.º4. Porto: GEDEI.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2008). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Franco, J. A. (1999). *A Poesia como Estratégia*. Porto: Campo das letras.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A. & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de Competências em Ciências: Sugestões para Professores do Ensino Básico e Secundário*. Porto: ASA.
- Gesell, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 Anos*. Lisboa: Dom Quixote.
- Glasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Asa.
- Grosso, C. (2004). *Grandezas e Medidas, Áreas e Volumes*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Guedes, C. C. & Moreno, J. (2002). *Guião para Professores “A Escola Vai ao Museu”*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hohmann M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto de Inovação Educacional. (1992). *Avaliar É Aprender – O Novo Sistema de Avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Departamento de Avaliação Pedagógica
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores – Concepções e Práticas de Concepções de Orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Jean, G. (2000). *A Leitura em Voz Alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jensen, E. (2002). *O Cérebro, a Bioquímica e as Aprendizagens. Um Guia para Pais e Educadores*. Porto: ASA.
- Jesus, J. M. S. (2002). *Educação do Movimento: Livro de Apoio*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Leão, M. & Filipe, H. (2005). *70+7 Propostas de Escrita Lúdica*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002a). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Novos Contextos novas Práticas*. Porto: ASA.
- Lopes, A. V., Bernardes, A., Loureiro, C., Varandas J. M., Oliveira, M. J. C., Delgado *et al.* (1999). *Actividades Matemáticas na Sala de Aula*. Lisboa: Texto Editora.
- Luís, A. (2011). *Avaliação na Educação Pre-escolar - Contributos para o Processo de Ensino Aprendizagem*. Tese de Mestrado Inédita. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Magalhães, V. (2008). A Promoção da Leitura Literária na Infância: “Um Mundo de Verdura a não Perder”. In Sousa, O. & Cardoso, A. (eds.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa; pp. 55-73.
- Manique, A. P. & Proença, M. C. (1994). *Didáctica da História: Património e História Local*. Lisboa: Texto Editores.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Presença.
- Marques, R. (2003). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia Para Pais e Educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Martínez, M.P., García, M.C. & Montoro, J.M (1992). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C. Vieira, R. M. & Rodrigues, A. V., (2009). *Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F., (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da educação.

- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mattos, L. A. (s.d.). *Sumário de Didática Geral*. Rio de Janeiro: Editora Aurora.
- Meirieu, P. (1998). *Os Trabalhos de Casa*. Lisboa: Presença.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Méndez, J. M. Á. (2002). *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Porto: ASA.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e das Universidades. (1992). *Perspectivas de Educação em Jardins de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moisés, I. M. I. M. (2002). *Educação Ambiental no Jardim de Infância – Um Estudo de Casa*. Monografia. Escola Superior de Educação João de Deus. Curso de Qualificação para o Exercício de outras Funções Educativas. Licenciatura em Administração Escolar/Educacional.
- Moll, L. (2002). *Vygotsky e a Educação – Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica*. Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Presença.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Barcarena, Portugal: Presença.
- Morgado, L. M. A. (1993). *O Ensino da Aritmética – Perspectiva Construtivista*. Coimbra: Editora Livraria Almedina.
- Nabais, J. A. (s.d.). *À Descoberta da Matemática com o Calculador Multibásico*. Rio de Moura: Éduca.
- Nacarato, A. M. (2005). *Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que Ensinam Matemática: Investigando e Teorizando a Partir de Prática*. São Paulo: Musa Editora.
- National Council of Teachers of Mathematics (1994). *Normas Profissionais para o Ensino da Matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Gómez, J. P., Martín, I. *et al.* (1994). *Mapas Conceptuais – Uma técnica para aprender*. Edições ASA: Rio Tinto, Portugal
- Oom, P. (2010). *O Livro dos Pais*. Lisboa: Matéria Prima Edições.
- Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pacheco, J. A. B. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002) *Avaliação uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Palma, A. F. (1999). *Educação Ambiental*. Monografia. Escola Superior de Educação João de Deus. Curso de Qualificação para o Exercício de outras Funções Educativas. Licenciatura em Administração Escolar/Educacional.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico: Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, A. (2003). *Educação Multicultural: Teorias e Práticas*. Porto: ASA

- Pereira, J. & Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras Formas Animadas no Contexto Educativo*. Portugal: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... a Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pérez, M. R. (s.d.a). *Desenho Curricular de Aula como Modelo de Aprendizagem-Ensino: O Currículo como Marco da Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pérez, M. R. (s.d.b). *Estratégias de Aprendizagem na Aula Desenho e Avaliação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação – Novas Estratégias de Inovação*. Porto: ASA.
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhould, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, D. & Atalaia, L. (2000). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rebelo, D., Marques, M. J. & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Recasens, M. (1990). *Como Jogar com a Linguagem – Actividades de Leitura, de Expressão Escrita e de Estrutura das Palavras. Vocabulário*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Reis, M. P. (2008). *A Relação entre Pais e Professores: Uma Construção de Proximidade para uma Escola de Sucesso*. Dissertação de doutoramento inédita. Málaga: Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C. e Oliveira, A. P. (2002). *Como Abordar... O Conto Tradicional*. Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, L. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rigolet, A. S. (2009). *Ler Livros e Contar Histórias com as Crianças. Como Formar Leitores Activos e Envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Robinson, N. (2006). *Enciclopédia do Origami – Guia Completo e Totalmente Ilustrado da Arte da Dobragem de Papel*. Lisboa: Dinalivro
- Rodari, G. (2002). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Caminho.
- Rodrigues, A. & 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: ASA.
- Romeiro, I. (2002). *Apontamentos de um “Aprendiz de Professor”*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Rosa, C. & Soares, J. (1998). *Reflectir Sobre a Linguagem Escrita*. Niza, S. (org.) *Criar o Gosto pela Leitura – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ruas, M. B. & Grosso, C (2002). *Números e Operações Aritméticas*. Volume I. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um Novo Olhar sobre o Método de Leitura João de Deus*. Dissertação de doutoramento inédita. Málaga: Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

- Sá, D. (1997). *Origami: Arte Japonesa em Dobras de Papel* (12ª ed.). Rio de Janeiro: Ediouro.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. (1994) *Aprendizagem Cooperativa: Solução de Problemas em Contexto de Autoregulação*. Lisboa: ASA.
- Santos, A. S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Saraiva, M. G. C. (2003). *Práticas Educativas nos Jardins-Escolas João de Deus: Estudo Exploratório 1940-1989*. Volume I. Tese de Mestrado Inédita. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia: Departamento de Pedagogia.
- Sequeira, M. F. (2000). *O Contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, A. S. (2000). *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das Políticas Públicas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, M. (2006). *Pais, Filhos, Professores e Trabalhos de Casa*. Editorial A Casa Encantada.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: ASA.
- 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., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobrino, J. G. (2000). *A Criança e o Livro – A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito anos*. Porto Alegre: Editora Arned.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever – Uma Proposta Construtivista*. Porto Alegre: Artmed.

- Teberosky, A. (2002). *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. São Paulo: Editora Vozes.
- Traça, M. E. (1992). *O Fio da Memória – Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Trincão, M. A. V. (2004). *Educação para a Cidadania no 1.º Ciclo do Ensino básico*. Monografia. Escola Superior de Educação João de Deus. Curso de Qualificação para o Exercício de outras Funções Educativas. Licenciatura em Administração Escolar/Educacional.
- Urra, J. (2009). *O pequeno ditador – Da Criança Mimada ao Adolescente Agressivo*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Vasconcelos, S. (2008). *Recursos Didáticos – Ensino Pré-escolar*. Lisboa:
- Veloso, R. M. (2001). Literatura infantil e práticas pedagógicas. *Malasartes, cadernos de literatura para a infância e a juventude*, n.º 6, Lisboa.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler – da Linguagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: ASA.
- Zabalza (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA.
- Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias Práticas*. Lisboa: Educa.
- Ziz, A. (1982). *O Humor na Educação: Abordagem Psicológica*. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos.

WEBGRAFIA:

- Barreto, H. (s.d.). *Modelos ascendentes, descendentes e interativos*. Recuperado em 2011, dezembro 10, de <https://sites.google.com/site/portefoliomlehenabarreto/a-aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita/2-2-modelos-ascendentes-descendentes-e-interativos>

- Declaração dos Direitos da Criança. Recuperado em 2012, junho 5, de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>
- Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (s.d.). *Guia de Actividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Recuperado em 2011, dezembro 13, de https://portoncv.gov.cv/dhub/porton.por_global.open_file?p_doc_id=440
- GAVE. Recuperado em 2012, maio 30, de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=430&fileName=TI_Inf2_Out2012_PortMat_1CEB.pdf
- Meireles, A. (2006). *Uso de Quadros Interactivos em Educação: Uma Experiência em Físico-Químicas com Vantagens e “Resistências”*. Recuperado em 2012, outubro 25 de <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/alcides/docs/tesecompleta.pdf>
- Nóvoa, A. (s.d.). *Formação de Professores e Formação Docente*. Recuperado em 2013, maio 27, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (s.d.). *A reflexão e o professor como investigador*. Recuperado em 2012, maio 17, de http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf
- Pacheco, J. A. (2003). *Formação de Professores*. Recuperado em 2013, de maio 27, de <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/formacaoProfessores.pdf>
- Plano de Prevenção e Emergência para Estabelecimentos de Ensino. Recuperado em 2012, junho 18, de http://www.tinoni.com/pais_educadores/PUBLICAcoES/PPEEE_Div.pdf
- Silva, S. A. & Araujo, J. A. A. (s.d.) *Maria Montessori e a criação do Material Dourado como instrumento metodológico para o ensino da matemática nos anos iniciais da escolarização*. Recuperado em 2012, novembro 15, de http://vestibular.uems.br/eventos/semana/arquivos/31_2011-09-05_14-28-02.pdf
- Silveira, J. A. (1998). *Material Dourado de Montessori: Trabalhando com os Algoritmos da Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão*. Recuperado em 2012, novembro 15, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7836/4943>

- Taborda, J. (s.d.). *Ecosauíde – Porque a vida não pára*. Recuperado em 2011, dezembro 9, de http://www.ecosaude.pt/ficheiros_artigos%5CPrimeiros%20Socorros%20-%20FA%C3%87A%20AQUI%20O.pdf
- Varela, C. M. R. C. (2009). *As Visitas de Estudo e o Ensino e a Aprendizagem das Ciências Naturais: um estudo sobre representações de professores e alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado inédita. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Recuperado em 2012, novembro 17, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10396/1/TESE.pdf>
- Tatalovic, M. (2009). *Science Comics as Tools for Science Education and Communication: a Brief, Exploratory Study*. *Journal of Science Communication*, Recuperado em 2012, dezembro 16, de [http://jcom.sissa.it/archive/08/04/Jcom0804\(2009\)A02/Jcom0804\(2009\)A02.pdf](http://jcom.sissa.it/archive/08/04/Jcom0804(2009)A02/Jcom0804(2009)A02.pdf)
- Silva, A. (s.d.). *As Compreensões do Humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: Pequena Introdução às Teorias e suas Implicações na Escola*. Recuperado em 2012, novembro 25, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752009000200003&script=sci_arttext

LEGISLAÇÃO:

Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril.

Constituição da República Portuguesa.

Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de junho.

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro.

Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro.

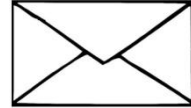
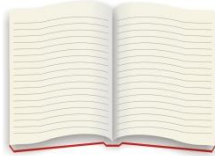
Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro.

Lei de Bases do Sistema Educativo.

ANEXOS

Anexo 1

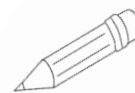
Carta ao Pai Natal



Lista de prendas:



Anexo 2

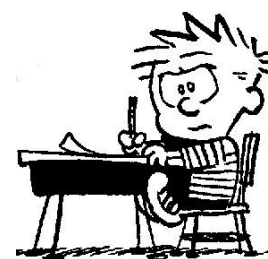


Jardim-Escola

Nome: _____ Data: _____

Planificação do Texto

Tempo (quando)			
Espaço (onde)			
Personagens (quem)			
Como são?			
Problema que justifica a história.			
As acções do herói para resolver o problema.			
Como é que o herói resolveu o problema?			
Título para a história.			



Anexo 3

Jardim-Escola

Nome: _____ Data: _____

Exercícios

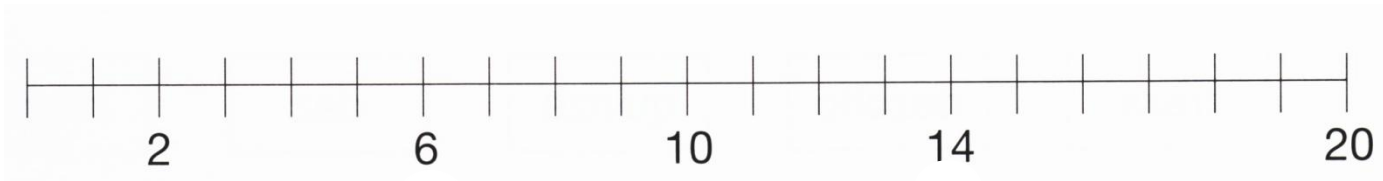
1-Completa os quadros.

	Entre	
15		17
20		22
24		26

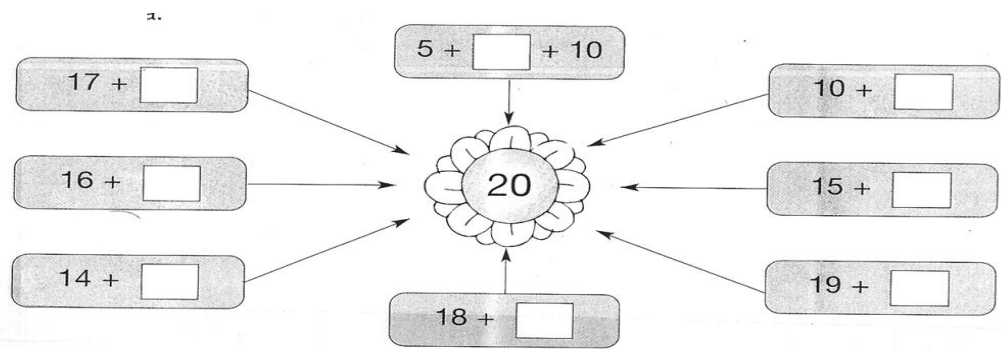
Antes		Depois
	18	
	11	
	29	

2-Escreve na régua graduada os números:

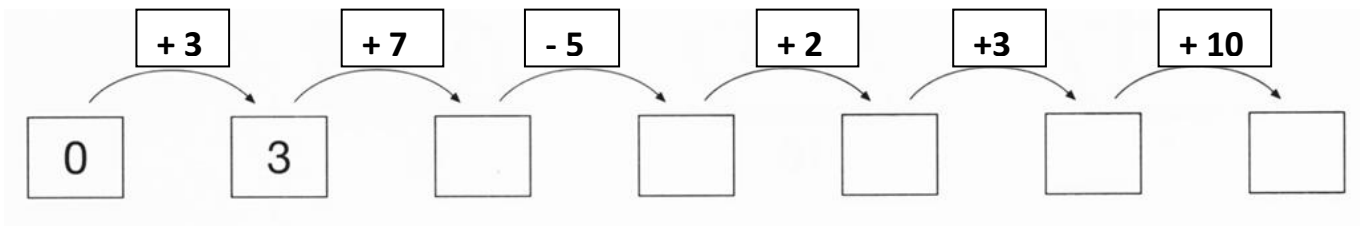
4 9 12 15 18



3-Completa.



4-Completa.



5- Calcula e completa com os sinais \leq ou \geq ou $=$.

$$17 \quad \square \quad 18$$

$$15 \quad \square \quad 15$$

$$14 \quad \square \quad 12$$

$$18 \quad \square \quad 16$$

6. -O Rui tem **3 cães**. Como cada cão tem 4 patas, quantas patas têm todos os cães do Rui? Explica como pensaste.

Os **três** cães têm _____ patas.

Jardim-Escola

Nome: _____ Data: _____

Exercícios

1 - Lê o texto com atenção e responde:

O Grufalão

Ia um ratinho pela floresta escura a passear.

Uma raposa viu o rato tinha mesmo bom ar.

- *Olá, ratinho castanho! Onde vais?*

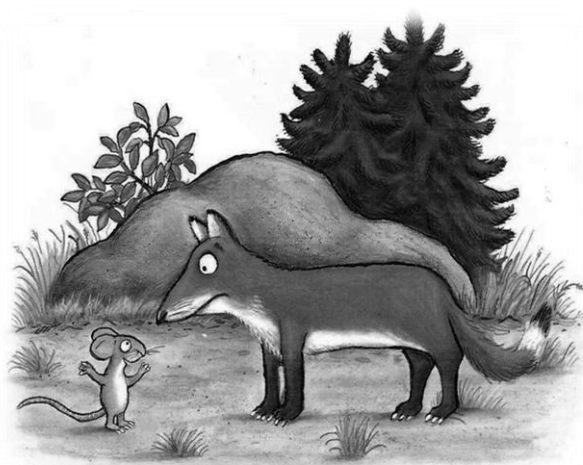
Vem almoçar à minha toca, não te peço mais.

- *És muito gentil, Raposa, mas não.*

Já vou almoçar com um grufalão.

- *Um grufalão? O que é um grufalão?*

- *Um grufalão é um grufalão! Não conheces, não? (...)*



Axel Scheffler

1.1 - O texto fala de um:

(Assinala com uma (X) a resposta que está de acordo com o texto.)

Dragão

Ratinho

Leão

1.2 - Assinala nas frases Verdade (V), ou Falso (F), de acordo com o texto.

A raposa convidou o rato para lanche na toca.	
A raposa convidou o rato para almoçar na toca.	
A raposa viu um pato na floresta.	
A raposa viu um rato na floresta.	
O rato disse que ia almoçar com o grufalão.	

2-

Ass

2- Assinala com uma (X) a resposta que está de acordo com o texto.

2.1- Nesta história o ratinho vai a passear...

na mata

floresta escura

floresta colorida

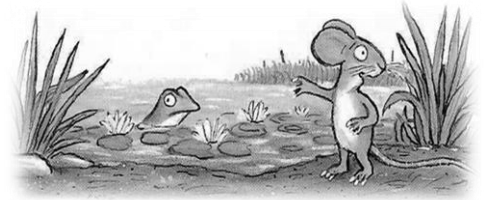
3 - Quem convidou o ratinho para almoçar na toca?

4 - Com quem é que o ratinho disse que ia almoçar?

5 - Legendas as gravuras corretamente com as seguintes frases:

A raposa teve medo e fugiu.

O rato encontrou um sapo no lago.



6 - Escreve palavras que rimem com:

Grufalão

7 - Ordena as palavras e constrói uma frase.

rato	uma	O	viu	na	raposa	toca.
------	-----	---	-----	----	--------	-------



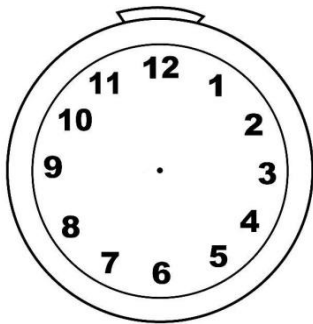
Jardim-Escola

Nome: _____ Data: _____

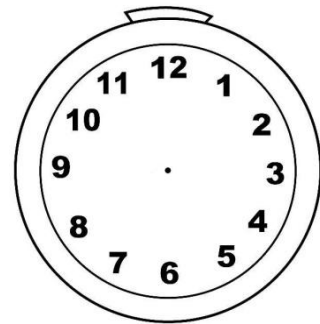
Ficha de Trabalho

1.- Desenha os ponteiros de acordo com as horas indicadas em cada um dos relógios.

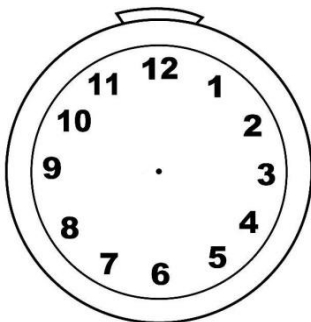
1.1.- Escreve o nome dos ângulos formados pelos ponteiros.



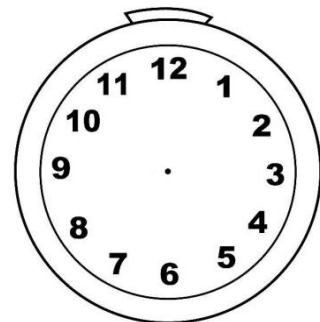
12h15m



03h40m



11h00m



06h20m

Anexo 6

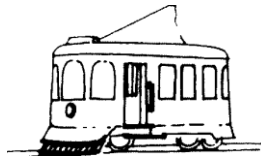
Jardim-Escola

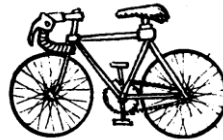
Nome: _____ Data: _____

Ficha de Trabalho

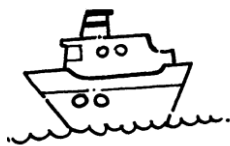
1. Escreve o nome dos meios de transporte representados.















1.1. Pinta os que há na tua localidade.

1.2. Escreve oito meios de transporte que conheças na coluna adequada:

Transportes públicos

Transportes privados

2. Escreve o nome dos meios de comunicação. Classifica-os adequadamente em meio de comunicação **pessoal** ou meio de comunicação **social**.



Nome: _____

Meio de comunicação _____



Nome: _____

Meio de comunicação _____



Nome: _____

Meio de comunicação _____



Nome: _____

Meio de comunicação _____

3. Assinala as afirmações corretas com .

- A rádio comunica através do som.
- Os jornais e as revistas trazem informações escritas e algumas imagens.
- As cartas e os postais são meios de comunicação pessoal.
- O telefone é um meio de comunicação social.
- A televisão é um meio de comunicação social.
- Os carros, as motas e os autocarros são transportes terrestres.
- O comboio e o elétrico são transportes ferroviários.
- Os aviões e helicópteros são transportes aquáticos.
- Os vários tipos de barcos são transportes aquáticos.
- Os aviões, helicópteros e avionetas são transportes aéreos.