

Escola Superior de Educação João de Deus

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

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Ana Maia Saltão

Lisboa, julho de 2013

Escola Superior de Educação João de Deus

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

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Ana Maia Saltão

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

Lisboa, julho de 2013

Agradecimentos

É com muito gosto que agradeço a todos aqueles que contribuíram para a realização deste relatório de estágio através do apoio e orientação que me concedem.

À Professora Doutora Maria Filomena Caldeira um agradecimento muito especial pelo estímulo que me deu para aprender e pela confiança depositada em mim. A sua postura assertiva, as sugestões, as críticas e as exigências, fizeram com que tivesse crescido a nível pessoal e profissional. Foi com o seu incentivo que terminei este relatório em tempo ajustado de modo a corresponder às expectativas.

Agradeço à Escola Superior de Educação João de Deus, e ao seu corpo docente, e formação e a ajuda que sempre me disponibilizaram.

Em especial, ao Doutor António Ponces de Carvalho, diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, pela simpatia e disponibilidade para com as alunas.

Agradeço também às Educadoras e Professoras dos Jardins-escolas que me acompanharam ao longo do meu Estágio Profissional, contribuindo para a minha formação.

À minha mãe e ao Dinho pela educação, amor e apoio que sempre me deram e à minha irmã Inês por toda a ajuda, amizade e disponibilidade.

Ao meu namorado Zé Maria pela cumplicidade e por ser o meu melhor amigo.

Agradeço também aos meus amigos que fazem com que a minha vida seja feliz e em especial à Luz com quem partilhei todas as experiências ao longo do curso.

Por fim, um agradecimento muito especial a todas as crianças que contribuíram para que cada dia fosse mais alegre e cheio de novas aprendizagens.

Índice Geral

Índice de Figuras	XIV
Índice de Quadros	XV
INTRODUÇÃO.....	1
1. Identificação do local de estágio	1
2. Descrição da estrutura do relatório de Estágio Profissional.....	2
3. Importância da elaboração do relatório de Estágio Profissional.....	2
4. Identificação do grupo de estágio	3
5. Metodologia utilizada	4
6. Pertinência do Estágio Profissional.....	5
7. Cronograma.....	5
CAPITULO 1 – RELATOS DIÁRIOS	7
Descrição do Capítulo	9
1.ª Secção: Grupo de 4 anos	9
1.1. Caracterização da turma.....	9
1.2. Caracterização do espaço	10
1.3. Rotinas	10
1.4. Horário	12
1.5. Relatos diários.....	13
2.ª Secção: Grupo de 5 anos	37
2.1. Caracterização da turma.....	37
2.2. Caracterização do espaço	38

2.3. Rotinas	38
2.4. Horário	38
2.5. Relatos diários.....	39
3. ^a Secção: Grupo de 3 anos	58
3.1. Caracterização da turma.....	58
3.2. Caracterização do espaço	59
3.3. Rotinas	59
3.4. Horário	60
3.5. Relatos diários.....	60
4. ^a Secção: Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	77
5. ^a Secção: 4.º ano	78
5.1. Caracterização da turma.....	78
5.2. Caracterização do espaço	78
5.3. Rotinas	79
5.4. Horário	79
5.5. Relatos diários.....	86
6. ^a Secção: 3.º ano	104
6.1. Caracterização da turma.....	104
6.2. Caracterização do espaço	104
6.3. Rotinas	104
6.4. Horário	105
6.5. Relatos diários.....	105
7. ^a Secção: 1.º ano	125
7.1. Caracterização da turma.....	125

7.2. Caracterização do espaço	125
7.3. Rotinas	126
7.4. Horário	126
7.5. Relatos diários.....	126
8. ^a Secção: 2.º ano	148
8.1. Caracterização da turma.....	148
8.2. Caracterização do espaço	148
8.3. Rotinas	149
8.4. Horário	149
8.5. Relatos diários.....	149
CAPITULO 2- PLANIFICAÇÕES	169
Descrição do Capítulo	171
2.1. Fundamentação teórica	171
2.2. Planificações em quadro elaboradas para o Ensino Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	178
2.2.1. Planificação da Área Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	178
2.2.2. Planificação da Área de Conhecimento do Mundo	181
2.2.3. Planificação da Área de Matemática.....	184
2.2.4. Planificação da Área de Português	187
CAPITULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO	191
Descrição do capítulo	193
3.1. Fundamentação teórica.....	193
3.2. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	197

3.2.1. Contextualização	197
3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	197
3.2.3. Grelha de avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	199
3.2.4. Descrição da grelha.....	199
3.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular.....	200
3.2.6. Análise do gráfico	200
3.3. Avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo	201
3.3.1. Contextualização	201
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	201
3.3.3. Grelha de avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo	203
3.3.4. Descrição da grelha.....	203
3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular.....	204
3.3.6. Análise do gráfico	204
3.4. Avaliação da atividade da área de Português	205
3.4.1. Contextualização	205
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	205
3.4.3. Grelha de avaliação da atividade do área de Português	207
3.4.4. Descrição da grelha.....	207
3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular.....	208
3.4.6. Análise do gráfico	208
3.5. Avaliação da atividade da área de Matemática	209
3.5.1. Contextualização	209
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	209
3.5.3. Grelha de avaliação da atividade da Área de Matemática	211
3.5.4. Descrição da grelha.....	211

3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular.....	212
3.5.6. Análise do gráfico	212
REFLEXÃO FINAL	213
Limitações	217
Novas pesquisas	217
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219
ANEXOS.....	239
ANEXO 1 - Proposta de trabalho do Domínio da Matemática.....	241
ANEXO 2 – Proposta de trabalho da Área de Conhecimento do Mundo	245
ANEXO 3 - Proposta de trabalho da Área de Português	249
ANEXO 4 - Proposta de trabalho da Área de Matemática	253

Índice de Figuras

Figura 1 – 3.º Dom de Froebel	13
Figura 2 – Livro “O Dragão Zangado”	15
Figura 3 – Blocos Lógicos.....	16
Figura 4 – Livro “Os monstros não existem”	18
Figura 5 – Tangran	19
Figura 6 – Cuisenaire.....	22
Figura 7 – Livro “O Planeta Branco”	113
Figura 8 – Livro “A Raposa Azul”	157
Figura 10 – Capacidades / Destrezas	175
Figura 11 - Valores / Atitudes	176
Figura 11 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade no Domínio de Matemática	200
Figura 12 - Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade na Área de Conhecimento do Mundo	203
Figura 13 - Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade na Área de Português	208
Figura 14 - Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade na Área de Matemática	212

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma do Estágio Profissional	6
Quadro 2 - Horário do Grupo dos 4 anos	12
Quadro 3 – Horário do Grupo dos 5 anos.....	38
Quadro 4 – Horário do Grupo dos 3 anos.....	60
Quadro 5 – Horário da turma do 4.º ano A.....	79
Quadro 6 – Horário da turma do 3.º ano A	105
Quadro 7 – Horário da turma do 1.º ano A.....	126
Quadro 8 – Horário da turma do 2.º ano A.....	149
Quadro 9 - Modelo T	174
Quadro 10 - Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	178
Quadro 11 - Planificação da Área de Conhecimento do Mundo	181
Quadro 12 - Planificação da Área Curricular Disciplinar de Matemática.....	184
Quadro 13 - Planificação da Área Curricular Disciplinar de Português	186
Quadro 14 - Escala de Likert	197
Quadro 15 - Grelha de parâmetros, critérios de correção e cotações na atividade Domínio da Matemática	198
Quadro 16 - Grelha de avaliação quantitativa do Domínio da Matemática	199
Quadro 17 - Grelha de parâmetros, critérios de correção e cotações na atividade da Área de Conhecimento do Mundo	202
Quadro 18 - Grelha de avaliação quantitativa da Área de Conhecimento do Mundo ..	203

Quadro 19 - Grelha de parâmetros, critérios de correção e cotações na atividade da Área de Português	206
Quadro 20 - Grelha de avaliação quantitativa da Área de Português	207
Quadro 21 - Grelha de parâmetros, critérios de correção e cotações na atividade da Área de Matemática.....	210
Quadro 22 - Grelha de avaliação quantitativa da Área de Matemática	211

INTRODUÇÃO

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

1. Identificação do local de Estágio

O estágio foi realizado no Jardim-Escola João de Deus, em Lisboa.

O Jardim-Escola faz parte de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.), que conta com mais de um milhar de funcionários, e é um dos centros da Associação Jardins-escolas João de Deus distribuídos por todo o país, pertencentes a uma Associação de Jardins-escolas que atualmente conta com 47 centros educativos espalhados pelo país – 35 jardins-escolas, 5 centros infantis, 2 ludotecas, 2 museus e uma Escola Superior de Educação.

É composto por dois recreios no seu exterior, um dedicado a alunos do Ensino Pré-Escolar e o segundo a alunos do 1.º Ciclo. Ambos os espaços contam com uma ampla área para as crianças, incluindo escorregas e baloiços.

No seu interior, conta com doze salas de aula, duas dedicadas a cada nível distinto de ensino (dos três anos de idade até ao quarto ano do ensino básico), um salão, que funciona enquanto refeitório e de sala de aula de dois grupos de alunos, uma sala multiusos, uma sala de informática, um ginásio, uma biblioteca, uma sala de professores, um gabinete de direção, um gabinete médico, uma secretaria, uma cozinha (anexa ao refeitório supracitado), três despensas, uma sala de material de educação física, casas de banho para crianças e casas de banho para adultos.

Este estabelecimento conta com o apoio de uma vasta equipa, composta por uma Diretora Pedagógica, variados educadores e professores, duas educadoras de apoio, auxiliares de educação e outros colaboradores que asseguram as necessidades diárias desta estrutura.

A cada ano de idade corresponde uma cor de um bibe, que permite fazer distinção entre as turmas e respetivas idades. As crianças que frequentam este Jardim-Escola têm idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos, estão divididas em turmas de, aproximadamente, 28 anos, e pelas seguintes cores de bibe: Bibe Amarelo – 3 anos; Bibe Encarnado 4 anos; Bibe Azul – 5 anos; Bibe Castanho – 1.º Ano do Ensino Básico;

Bibe Verde – 2.º Ano do Ensino Básico; Bibe Azul Claro – 3.º Ano do Ensino Básico; Bibe Azul Escuro - 4.º Ano do Ensino Básico.

Os alunos contam ainda com variadas atividades extracurriculares, tais como Música, Inglês, Educação Física; cada uma destas atividades adaptada à necessidade e motivação de cada idade.

2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

O presente Relatório de Estágio Profissional é constituído por três capítulos, uma Introdução e uma Reflexão Final. Na Introdução faço referência ao local de estágio, à importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional, à descrição da estrutura do relatório, à importância da elaboração do mesmo, à identificação do grupo de estágio, à metodologia utilizada e à pertinência do Estágio Profissional. Apresento também um cronograma alusivo ao estágio que realizei.

Na Reflexão Final irei fazer uma pequena reflexão acerca da pertinência do estágio para a minha formação profissional, apresentarei as limitações e as novas pesquisas.

Capítulo 1- Relatos diários – registo das observações que fiz durante o estágio, onde estão inseridas algumas inferências e esclarecimento de conceitos às práticas observadas.

Capítulo 2 – Planificações – é formado pelas planificações didáticas e pela sua fundamentação correspondentes a 4 aulas, duas para cada ciclo de ensino, contemplando as 3 áreas curriculares.

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação – exponho as quatro avaliações que realizei e justifico também as estratégias que apliquei juntamente com o suporte de referência teórico.

Este relatório apresenta também as Referências Bibliográficas que utilizei na elaboração do mesmo e os anexos.

3. Importância da elaboração de Relatório de Estágio Profissional

A razão principal da realização do presente Relatório de Estágio Profissional é a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação João de Deus, que me habilita a exercer a docência.

Para que o pudesse realizar observei várias aulas das professoras cooperantes do jardim-escola e lecionei as que me solicitaram.

A sua elaboração é fundamental na medida em que me possibilitou pesquisar, investigar e refletir sobre o observado e o vivenciado para que no futuro tenha maior sucesso na prática profissional.

A investigação permite ampliar os conhecimentos e consequentemente adotar práticas mais favoráveis para a melhoria do ensino. Segundo Loughran (citado por Flores e Simão, 2009), “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adotar uma perspetiva de investigadores” (p. 34).

A articulação entre a teoria e a prática e a reflexão facilitam as práticas educativas, permitindo ao formando adotar o seu próprio modelo de ensino. A investigação e a prática reflexiva são fulcrais para a formação uma vez que passa “pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas” (Nóvoa, 1992, p.28).

O Relatório de Estágio Profissional servirá também como material de apoio para o meu futuro profissional uma vez que contém diversas atividades, rotinas e experiências vivenciadas que poderão orientar-me enquanto docente.

4. Identificação do grupo de estágio

O Estágio Profissional que realizei foi diariamente acompanhado por duas colegas (L e F). Pude partilhar vários momentos com pessoas de quem gosto muito, a nível pessoal e profissional, e com as quais me identifico bastante.

Flores & Simão (2009) defendem que “uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática” (p.31). Neste sentido o meu Estágio Profissional com colegas foi uma mais-valia visto que permitiu partilhar, vivenciar e refletir em conjunto as práticas pedagógicas observadas e experimentadas.

5. Metodologia utilizada

Todos os dados referenciados na elaboração dos relatos diários para a composição deste relatório foram recolhidos seguindo a técnica de observação.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p.155), a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações. A observação é, portanto, uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro.

Deshaines (1997) afirma que a observação pode ser direta ou indireta. A observação realizada na elaboração deste relatório foi direta pois “a observação é direta quando se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das ações, das realidades físicas, em suma, do que se passa ou existe num dado momento numa dada situação” (p.296.). Neste tipo de observação “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. Esta é manifesta e recolhida diretamente neles pelo observador” (Quivy e Campenhoudt, 2003, p.164.)

A minha observação, para além de ser direta por não terem sido utilizados quaisquer meios artificiais de recolha de dados foi também naturalista uma vez que foi realizada no próprio local. Segundo Alarcão (1996, p.111), na observação naturalista, o observador procura registar tudo o que ocorre na sala de aula excluindo a seletividade de assuntos, pois tudo interessa registar. Diz-nos o autor que o “objetivo último é obter um registo, o mais exaustivo possível, de modo a explicar o porquê e o para quê através do como”.

Por outro lado a observação foi participante, significando, assim, uma grande aproximação da situação em causa, fazendo, desta forma, parte do grupo de pessoas envolvidas. Refira-se, igualmente, tratar-se de uma observação declarada, havendo total conhecimento quanto à presença do observador, no entanto, não informada visto não terem sido referidas situações específicas a ter em consideração, já que, foi estabelecido que tudo importaria observar e registar.

As observações foram realizadas três vezes por semana (2^a, 3^a e 6^a), no período das 9h às 13h.

6. Pertinência do Estágio Profissional

O Estágio Profissional é imperativo na aquisição de competências e experiência profissionais, na construção de uma carreira docente coerente e pertinente para os alunos que conosco terão contacto. É fundamental o apoio na aprendizagem, possibilitando desenvolver capacidades críticas e de análise, que nos permitirão eliminar erros e redundâncias no sentido da excelência profissional, na educação e formação base de adultos e cidadãos mais preparados e devidamente educados.

De acordo com Alegria *et. al.* (citado por Rodrigues, 2009, p.6), a importância do estágio e a formação prática reveste-se

de importância fundamental, por proporcionar aos estagiários condições para exercer numa Escola, em contexto real, as funções de professor, as quais são acompanhadas de perto pelos orientadores locais, isto é, professores da Escola onde se realiza o estágio, todos eles supervisionados por docentes das Universidades (chamados quer orientadores, quer coordenadores ou supervisores, já que estas designações têm a ver com o uso e não com a legislação.

Os autores supracitados salientam que o estágio proporciona ao aluno o desenvolvimento de competências, dada a sua participação nas atividades didáticas, vivenciando e avaliando-as de forma crítica, como se poderá confirmar na seguinte citação:

ao proporcionar diferentes possibilidades de aproximação ao contexto educativo, o estágio cria condições para a autonomia. No decurso desse ano de experiência, o futuro docente desenvolve as competências indispensáveis ao exercício da profissão, por meio da participação em múltiplas atividades que têm lugar na Escola, pela experiência que adquire no campo da didáctica, reflectindo e avaliando criticamente as diferentes estratégias educativas que vai ensaiando. (p.7)

O estágio é um método concreto e prático que possibilita ao estagiário colocar a teoria em prática, aproximando-se da realidade e do contexto educativo.

7. Cronograma

O Estágio Profissional I, II e III decorreu no período de 27 de setembro de 2011 a 25 de janeiro de 2013, com uma carga de 12 horas semanais durante três dias por semana (segunda-feira, terça-feira e sexta-feira).

De seguida podemos observar o quadro 1 que contém os diferentes momentos de estágio, o local onde tiveram lugar e a duração dos mesmos.

Quadro 1 - Cronograma do Estágio Profissional

Estágio Profissional						
Educação Pré-Escolar			1.º Ciclo do Ensino Básico			
Grupo dos 4 anos	Grupo dos 5 anos	Grupo dos 3 anos	4.º ano	3.º ano	1.º ano	2.º ano
27 de setembro a 4 de novembro	7 de novembro a 16 de dezembro	2 de janeiro a 10 de fevereiro	5 de março a 27 de abril	4 de maio a 22 de junho	25 de setembro a 16 de novembro	19 de novembro a 25 de janeiro
2011	2011	2012	2012	2012	2012	2012/2013

Capítulo 1-

Relatos diários

Descrição do capítulo

Neste primeiro capítulo irei apresentar todos os relatos diários vivenciados ao longo do período de estágio, desde setembro de 2011 a janeiro de 2013, no Jardim-Escola João de Deus. Os relatos diários terão Inferências e fundamentação teórica acerca de aspectos que achei mais relevantes.

1.ª Secção – Grupo de 4 anos

A 1.ª secção dá lugar ao momento de estágio que decorreu no período de 27 de setembro de 2011 a 4 de novembro de 2011. Este momento teve lugar na sala de aula do Bibe Encarnado, referente à faixa etária dos 4 anos, dinamizada pela educadora R.

1.1. Caracterização da turma

A educadora da turma dos 4 anos disponibilizou o Projeto Curricular de Grupo (P.C.G.) no qual consta a caracterização da turma.

Este grupo é composto por 28 crianças, 12 do género feminino (das quais 2 têm três anos e 10 têm quatro anos) e 16 do género masculino (das quais 3 têm três anos e 13 têm quatro anos). Duas das crianças do género feminino pertencentes a este grupo são novas neste Jardim-Escola.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

No final de setembro foi realizada uma ficha de diagnóstico que revelou existirem algumas dificuldades ao nível das aprendizagens, relevantes em três alunos, que surgem ao nível da motricidade fina, da resolução de problemas (cálculo) e da linguagem verbal.

Há a salientar alguns casos merecedores de atenção especial: uma criança que apresenta atrasos ao nível da articulação da linguagem, mas que está a ser acompanhada por uma terapeuta da fala. Além desta aluna existem ainda mais três alunos que revelam também, dificuldades na linguagem; uma criança demonstra muitas dificuldades ao nível da compreensão oral, comprometendo o seu desempenho escolar e, por último, um aluno com dificuldades de motricidade fina e de concentração.

1.2. Caracterização do espaço

No salão, que diariamente dá lugar à cantina e ao acolhimento matinal do jardim-escola, é recriada uma sala multidisciplinar utilizada pelas duas turmas do Bibe Encarnado.

Este é um dos mais extensos e carismáticos espaços do jardim-escola por diariamente, no seu amplo salão, acolher a totalidade dos alunos em atividades tão díspares quanto o seu acolhimento, o almoço ou um momento de aprendizagem.

Esta sala, para responder às necessidades multidisciplinares que o espaço assim o exige, é constituída por mesas circulares e um imponente móvel que tem como função separar as duas turmas.

1.3. Rotinas

As rotinas são muito importantes na vida das crianças, pois são um meio delas mesmas entenderem como será o desenrolar de determinado dia da sua vida diária. Segundo Zabalza (1998) as rotinas desempenham:

um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldades para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem efeitos importantes sobre a segurança e a autonomia (p.52).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem que a rotina “é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem que o podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (ME, 2007, p.40). As rotinas dão estabilidade às crianças porque estas sabem com o que podem contar. Cordeiro (2008) defende ser “essencial criar rotinas porque o próprio elemento repetitivo é inerente à securização”, “saber o que se vai passar a seguir ajuda a prever o futuro e a tranquilizar” (p. 286).

• Acolhimento

O acolhimento é feito às 9h da manhã e dura cerca de 20 minutos. Todas as crianças do jardim-escola reúnem-se e é feita uma grande roda.

Nesta grande roda, os alunos mais novos (3 anos), encontram-se no meio, de seguida estão os alunos dos 4 anos e depois podemos ver os alunos dos 5 anos. Posteriormente, encontramos os alunos do 1.º Ciclo. Começando pelos alunos do 1.º ano, de seguida os do 2.º ano, depois encontram-se os alunos do 3.º ano e, por último os alunos do 4.º ano. Os professores, educadores e estagiários estão posicionados no local da roda onde se encontra o ano que representam.

Segundo Zabalza (1998):

os momentos de roda são excelentes momentos para proporcionar à criança oportunidades de realizar experiências-chave (descrevem comportamentos que as crianças realizam naturalmente) de desenvolvimento sócio emocional, representação, música, movimento, etc. (...) Ao realizar experiências-chave no domínio sócio emocional, a criança está a exercitar atitudes como a confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoestima” (p.194)

No que respeita à aprendizagem de novas canções, que acontece também neste momento da manhã onde se cantam várias canções infantis, Cordeiro (2008) afirma que “ permite às crianças estimular a memorização, adquirir mais vocabulário, (...), interiorizar regras, expressar o sentido rítmico, explorar o corpo e complementar a noção de espaço e tempo” (p.373).

O acolhimento acaba sempre com o Hino dos Jardins-escolas João de Deus.

• **Recreio**

A meio da manhã a turma do Bibe Encarnado faz um intervalo. O recreio acontece ao ar livre, quando o clima assim o permite.

Cordeiro (2008) fala-nos do recreio dizendo que este “é um espaço de maior importância” pois “ representa uma maior 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).

O tempo de recreio ao ar livre é importante para que as crianças se movimentem livremente, para que possam brincar e correr à vontade. Hohmann e Weikart (2011) defendem o tempo que as crianças têm ao ar livre dizendo que “o tempo de exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de forma que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (p. 433). O espaço exterior é um local que proporciona às crianças momentos de diversão e descontração.

- **Almoço**

Às 12h os alunos do Bibe Encarnado dirigem-se para o salão para almoçarem.

Segundo Cordeiro (2008):

O almoço (e mais tarde o lanche) serve para alimentar, do ponto de vista de socialização, também para criar uma maior autonomia (estimulada pelos outros e por um sentido correto 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 que com variações pessoais, e noções de alimentação e nutrição (p. 373).

O almoço é realizado no mesmo local e à mesma hora de outras turmas da Educação Pré-Escolar.

1.4. Horário

No quadro 2 podemos verificar como é organizada a semana deste grupo.

Quadro 2 – Horário do grupo dos 4 anos

Horas		Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-9h30	Acolhimento				
9h30-10h00	Estimulação à leitura	Iniciação à Matemática	Estimulação à leitura	Estimulação à leitura	Iniciação à Matemática
10h-10h30		Educação Física	Educação Musical	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo
10h30-11h00	Recreio	Recreio		Recreio	Recreio
11h00-11h30	Biblioteca / Informática	Conhecimento do Mundo	Recreio	Conhecimento do Mundo	Estimulação à leitura
11h30-12h00			Iniciação à Matemática	Educação Física	
12h00-14h30	Almoço / Recreio				
14h30-15h30	Desenho/ Corte/ Colagem	Modelagem / Dobragens	Dramatizaçã o Fantoches	Pintura/ Desenho	Expressão Plástica
15h30-16h00	Trabalho de Grupo	Estimulação à leitura	Desenho livre	Modelagem / Dobragem	Assembleia de alunos
16h00-16h30	Jogos livres e desenvolvimento da Motricidade Fina				
16h30	Lanche				
17h00	Saída				

1.5. Relatos diários

27 de setembro de 2011

Hoje foi o primeiro dia de estágio no Jardim-Escola João de Deus.

A diretora do jardim-escola, recebeu as alunas estagiárias muito bem e promoveu uma breve reunião, por forma a dar conhecimento das turmas que iríamos acompanhar nos diferentes períodos de estágio. Após a reunião, os diferentes grupos de estagiárias foram para as respectivas salas de aula.

Ao chegar à sala apresentámo-nos aos alunos e à educadora R, que lecionou uma aula de Domínio da Matemática, com auxílio do material 3.º Dom de Froebel. A educadora começou por pedir aos alunos que abrissem a caixa de forma correta, ou seja, que comesçassem por abrir apenas um pouco a tampa, virassem a caixa ao contrário e, só aí retirassem a totalidade da tampa, ficando assim um total de 8 cubos em cima da mesa, conforme se pode ver na imagem.



Figura 1 – 3.º Dom de Froebel

Após esta primeira tarefa, e apelando à lateralização, pediu aos alunos que colocassem a caixa, com a respetiva tampa no interior, no canto superior direito da mesa. A educadora começou por contar uma história, de forma a incentivar os alunos a trabalharem com o material. No decorrer da história referenciou uma princesa e a sua cama e, nesse momento, pediu aos alunos que construíssem a cama da princesa com os cubos. A maior parte dos alunos construíram-na à primeira por já conhecerem esta construção. Na sequência dessa mesma história, a educadora pediu mais duas construções: o cadeirão e o comboio. Nas três construções os alunos nunca destruíram o que tinham feito e utilizaram sempre as duas mãos em simultâneo e os dedos em forma de pinça.

No final da história, a educadora permitiu que os alunos tivessem algum tempo para brincar com o material, construindo o que quisessem, por forma a apelar à sua imaginação e manipulação.

Inferências e fundamentação teórica

Os Dons de Froebel são frequentemente utilizados em diversas aulas nos Jardins-escolas João de Deus, para o ensino de noções matemáticas, por serem um material didático de relevância premente, que permitem ao professor desenvolver a criatividade dos alunos paralelamente ao ensino da matemática, como confirmam Moreira e Oliveira (2003), ao dizerem que os “blocos geométricos eram utilizados por Froebel para ensinar conceitos de forma, número, simetrias, padrões e outros conceitos aritméticos elementares”. Os mesmos autores referem ainda que:

as actividades realizadas que envolviam construções específicas, pretendia-se que as crianças explorassem propriedades de objectos a três e a duas dimensões, bem como a linha e o ponto, fazendo assim uma progressão na sua aprendizagem matemática. Com o material há oportunidade de desenvolver o ensino de (...) construções, bem como o incitamento ao pensamento matemático intuitivo a nível da geometria, do número, da medida (pp. 33-34).

Nos Jardins-escolas são frequentemente utilizados os 1.º, 3.º, 4.º e 5.º Dons de Froebel.

Os dons promovem o ensino da matemática de uma forma natural e numa conotação lúdica, que se denota no decorrer destas aulas e na consequente aprendizagem dos alunos, como reforça Froebel (citado em Caldeira, 2009) afirmando que “o feliz desenvolvimento da actividade lúdica da criança, influencia o seu futuro carácter de homem, por isso, nunca deverão ser impostos, nem o jogo, nem qualquer outra actividade educativa” (p.239). Este material conta ainda com regras e formas de manuseamento muito próprias e específicas, tal como anteriormente citado no relato.

Segundo Caldeira (2009) “há três procedimentos possíveis no manuseamento deste material: 1. Conhecimento e representação da construção; 2. Conhecimento, representação e exploração de noções matemáticas; 3. Conhecimento, representação, exploração de noções matemáticas e desenvolvimento verbal” (p.248)

Na aula de hoje foi utilizado o segundo procedimento, tendo a professora optado por promover o manuseamento livre do material, deixando o desenvolvimento verbal para uma outra oportunidade.

Finalmente, devo ainda referir que também a postura das crianças é constante alvo de atenção nas aulas, sendo este um fator de desenvolvimento estrutural na aprendizagem, tal como a mesma autora refere ao afirmar que os alunos devem manter:

costas direitas; uso das duas mãos em simultâneo; utilização dos dedos indicador e polegar em forma de pinça (treino para a utilização correcta da caneta/lápis); fazer as construções sempre da esquerda para a direita (propedêutica da leitura e da escrita); não destruir (p.248).

Nesta aula foi notória a naturalidade com que os alunos respeitaram todas estas regras que acredito se justificar com a recorrência com que este material é trabalhado.

30 de setembro de 2011

Após o inicial acolhimento no salão, o dia de aulas do Bibe Encarnado começou com uma estimulação à leitura, promovida pela educadora, que leu aos alunos o livro “*O dragão Irritante*” da autora Julie Sykes. (Livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para ser lido e trabalhado na Educação Pré-Escolar), representado na figura 2.



Figura 2 – Livro “O Dragão Irritante”

Ao longo de toda a leitura, a educadora apelou à participação dos alunos, pedindo que estes adivinhassem o que poderia acontecer de seguida na história. Seguidamente foram encaminhados para o salão. A educadora, na aula de Domínio da Matemática, trabalhou com o material Blocos Lógicos. As crianças observam as características das diversas peças, a educadora comparou umas peças com outras, começando por perguntar o nome das diversas figuras geométricas que as peças representam e quais as diferenças entre elas. Na figura 3 apresenta-se este material.



Figura 3 – Blocos Lógicos

Os alunos começaram por responder que as peças eram distintas entre si na forma e na cor, mas mostraram alguma dificuldade em perceber que as mesmas também se diferenciavam pelo tamanho e espessura, hesitando na resposta mesmo quando a educadora abordou estes dois atributos e perguntou se seriam diferentes entre si. Depois pediu-lhes que mostrassem duas peças que fossem diferentes na cor e depois no tamanho, seguindo para as diferenças na espessura e na forma. Os alunos hesitaram bastante a dar as respostas, falhando na apreciação destes atributos. Enquanto os alunos iam respondendo que as peças eram diferentes na cor, no tamanho, na espessura e na forma, a educadora ia ilustrando essas diferenças, colando peças diferentes no quadro para os alunos visualizarem mais uma vez essas diferenças.

Finalmente, a educadora abordou a área de Conhecimento do Mundo, trabalhando os cinco sentidos, com especial enfoque no paladar. Sentou as crianças em círculo e, após uma breve introdução sobre os sentidos, fez um jogo com a turma, onde apresentou quatro pratos (com bolachas com chocolate, com sumo de limão, com batatas fritas e com cevada) solicitando que, de olhos vendados, provassem um dos alimentos e reconhecessem o sabor. Todas as crianças tiveram oportunidade de participar nesta atividade.

Inferências e fundamentação teórica

Na sequência da aula de hoje gostaria de dar especial relevância à utilização do material Blocos lógicos, pela pertinência que os mesmos tiveram no conteúdo da aula. A educadora trabalhou com este material por forma a que os alunos identificassem os atributos das peças.

Os Blocos Lógicos são um material estruturado, que têm sob os seguintes atributos ou propriedades: quatro formas (círculo, quadrado, retângulo, e triângulo); três cores (amarelo, encarnado e azul); dois tamanhos (grandes e pequenos); duas espessuras

(finos e grossos). Cada peça possui assim 4 atributos e todas as peças diferem pelo menos num atributo.

Pude reparar que os atributos das peças mais perceptíveis para os alunos são a forma e a cor. No que toca ao tamanho e à espessura a educadora teve de ajudar as crianças, mostrando duas figuras que apresentassem a mesma cor e a mesma forma, mas que fossem diferentes no tamanho e na espessura, algo que tipicamente os alunos sozinhos não conseguem ter destreza ainda para notar proactivamente. Caldeira (2009) dá-nos a conhecer o estudo observado por N. Picard, que corrobora a minha ideia, ao afirmar que “ a classificação mais fácil para a criança é a forma, talvez por ser o tacto (a mão) mais do que a vista, o órgão de percepção, por excelência da criança”, “o atributo mais perceptível é a cor” e os “dois restantes atributos, tamanho e espessura, só se identificam abstraindo-se da cor e da forma, e dificilmente são referidos espontaneamente, pela criança, tendo que ser, estimulados para o fazer. (p.365)

O material Blocos Lógicos, na minha opinião, é um material de enorme carácter funcional e apelativo devido às suas cores e formas, permitindo desenvolver as capacidades cognitivas das crianças, o seu conhecimento lógico-matemático e fomentando um trabalho lúdico e motivador. Segundo Alves e Morais (2005):

com o auxílio dos blocos lógicos, a criança organiza o pensamento, assimilando conceitos básicos, tais como cor, forma e tamanho, além de realizar actividades mentais de selecção, comparação e ordenação. O aluno pode estimular a visão dos objectos e lidar com a sua imagem mental através de classificações dos atributos estabelecidos.

Nesta aula a educadora trabalhou ao nível da percepção de espessura, percepção de tamanho, reconhecimento de formas, concentração, atenção e percepção visual, que são capacidades e destrezas que podem ser trabalhadas no recurso a este material, e que tão bem foram trabalhadas nesta atividade, incluindo ainda o tema das cores.

Falando ainda dos Blocos lógicos devo parafrasear Piaget (citado por Alves e Morais, 2005), que afirma que “a aprendizagem da Matemática envolve o conhecimento físico e o lógico-matemático”, no caso dos “blocos lógicos, o conhecimento físico ocorre quando a criança pega, observa e identifica os atributos de cada peça”. Esta aula tornou prática a teorização dos autores tendo tido a oportunidade de assistir, no seu expoente máximo, a aplicação prática da opinião supracitada.

3 de outubro de 2011

A educadora começou o dia por contar a história “Os monstros não existem” de *Steve Smallman*. Livro do Plano nacional de leitura recomendado para o Ensino Pré-Escolar. A capa do livro está representada na figura 4.



Figura 4 – Livro “Os monstros não existem”

A seguir a contar a história e a dialogar um pouco com os alunos sobre a mesma, a educadora distribuiu o material Tangran pelas crianças. Começou por contar uma lenda sobre o Tangran (a lenda é sobre um espelho que se parte em 7 partes diferentes.) No final da lenda, que já era a segunda vez que a contava, a educadora optou por perguntar se ainda se lembravam em quantas partes é que se tinha partido o espelho, ou seja, quantas peças é que constituem este material. Depois das crianças terem respondido que havia 7 peças a educadora perguntou a uma criança quantos triângulos havia e se eram todos iguais, o aluno respondeu que havia 5 triângulos, 2 grandes, 2 pequenos e 1 médio, enquanto apontava para os mesmos em cima da mesa. A educadora perguntou quais eram as duas figuras que faltavam, as crianças rapidamente responderam o quadrado mas teve de ser a educadora a dizer o paralelogramo pois as crianças não se lembravam do nome desta figura. Seguidamente cada criança construiu o espelho, que tem a forma de um quadrado, com as 7 peças do seu Tangram com ajuda da educadora que ia fazendo ao mesmo tempo no quadro com um material igual mas maior. Na figura 5 podemos ver o quadrado feito com as peças do Tangran.

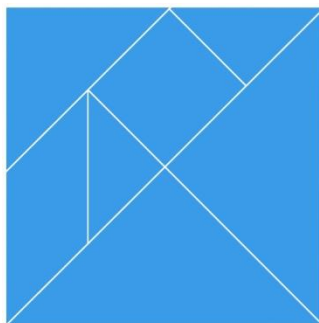


Figura 5 – Tangran

No final a educadora deu espaço para que as crianças brincassem livremente com o material, apelando para que fizessem construções individuais.

Inferências e fundamentação teórica

Hoje gostei bastante de ver a utilização do material Tangram na aula de Iniciação à Matemática. Caldeira (2009) explica-nos que o Tangram:

é um jogo, ou “quebra-cabeças” de origem chinesa. O seu nome original é: tch itch iao pan, também conhecido como “tábua das sete sabedorias”, ou as “sete tábuas da argúcia (...) Os Tangrans são obtidos a partir da dissecação de uma figura geométrica segundo determinadas condições, permitindo depois a obtenção de novas figuras através da recombinação das peças obtidas (p.391).

Segundo a mesma autora o “professor pode iniciar a apresentação deste jogo pedagógico contando uma lenda sobre o Tangram” e pode ainda “explorar as peças e a identificação das suas figuras” (p.399)

Durante a aula as crianças puderam falar sobre as figuras geométricas que compõem este material e rever a figura geométrica paralelogramo, que é mais difícil para as crianças por ser um nome mais difícil de verbalizar. Santos (citado por Caldeira, 2009) complementa esta ideia dizendo que “cada vez mais presente nas aulas de matemática, as formas geométricas que o compõem, permite que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explorações”. (p. 391)

Para Caldeira (2009) este material tem um lugar no ensino da matemática por ajudar a “desenvolver as inteligências lógico-matemática, espacial e intrapessoal”, por ser um “exercício de concentração”, um “estímulo à investigação e à criação” e porque “favorece uma diferente abordagem da geometria”. (p.398)

Acredito que este material é de maior relevância nas aulas de matemática, por representar um enorme desafio para as crianças que o descobrem. Nesta aula elas construíram o quadrado com todas as peças do Tangran. Pude observar que tentavam, com grande persistência e motivação, fazer a construção de forma correta.

4 de outubro de 2011

A primeira aula do Bibe Encarnado foi de Expressão Motora, Depois as crianças foram encaminhadas para o salão para uma aula de Domínio da Matemática. Nesta, a educadora introduziu o material Geoplano, utilizando um retroprojeter por forma a que as crianças o pudessem ver em tamanho maior e com maior facilidade. A educadora encaminhou os alunos no processo de desenvolvimento de três figuras geométricas no Geoplano, que ilustrassem uma casa com chaminé, dando orientações ao longo do processo de construção e construindo ela própria, em simultâneo, esta figura, dando apoio aos alunos.

Depois destas construções, a educadora permitiu que manipulassem livremente o material, de modo a conhecerem o mesmo.

Inferências e fundamentação teórica

Hoje foi a primeira vez que tive oportunidade de ver a educadora realizar uma atividade com o material Geoplano na Educação Pré-Escolar, razão pela qual julgo pertinente explicar esta temática nesta inferência.

O Geoplano, citando Caldeira (2009), é “um recurso manipulativo, para observação e análise de figuras geométricas” defendendo ainda a autora que na “utilização do Geoplano é importante que o professor desenvolva aulas com lógica e sequência tendo em consideração os programas, a idade dos alunos e o seu ritmo de trabalho” (p.409). Nesta aula foi facilmente perceptível o ajuste e assertividade por parte da educadora, tendo em conta a idade e ritmo das crianças.

Não descurando a importância da “colocação de figuras através de referências orais” (Caldeira, 2009, p.412), a educadora, ao longo da aula, foi explicando onde deveriam colocar os elásticos, auxiliando verbalmente na construção das figuras no Geoplano, também como forma a desenvolver o sentido espacial, que o *National Council Teachers Of Mathematics* (NCTM), citado por Breda, Serrazina, Menezes, Sousa e Oliveira (2011) define como “um conhecimento intuitivo do meio que nos cerca e dos objectos que nele existem” referindo ainda que “para desenvolver o sentido espacial são necessárias muitas experiências que incidam: nas relações geométricas; na direcção, orientação e perspectivas dos objectos; e no modo como uma modificação numa forma se relaciona com uma mudança no tamanho”. Estas experiências “dependem da capacidade de as crianças seguirem directrizes que utilizem palavras como acima, abaixo e atrás” (p.9). Acredito que o sentido espacial tenha sido fomentado

de forma muito natural e positiva, tendo as crianças aceitado de forma muito entusiasmada as diretrizes da educadora na construção da figura. Achei também muito importante o tempo que as crianças tiveram no final da aula para manusear o material, dado que este é recente para elas. Na mesma ordem de ideias Damas e Oliveira (2010) explicam que:

numa primeira fase os alunos deverão manusear os elásticos e criar os seus próprios “desenhos”. Estas actividades favorecem o conhecimento do material e o desenvolvimento da coordenação psicomotora. Posteriormente, dever-se ao explorar situações partindo da interiorização de conceitos básicos para se alcançarem conceitos mais complexos (p.87).

Nesta atividade livre, onde a criança explora e manipula o material, a coordenação visual-motora está a ser desenvolvida. Caldeira (2009) define coordenação visual-motora como sendo “a capacidade de coordenar a visão com os movimentos do corpo e a percepção figura-fundo” e defende que esta “deve ser estimulada desde os primeiros anos de vida” (p.409).

As crianças mostraram-se muito entusiasmadas com a abordagem ao material Geoplano; acredito que o sucesso se deve de forma equitativa entre a novidade deste material e a forma como a educadora incluiu as crianças neste processo de aprendizagem, conduzindo a aula sempre de forma dinâmica, divertida e extremamente didática.

7 de outubro de 2011

A primeira temática abordada na aula de Conhecimento do Mundo foi a higiene.

As crianças estavam sentadas em forma circular e a educadora foi mostrando um cesto com produtos de higiene do dia-a-dia do ser humano. Promoveu um debate acerca dos produtos do cesto, explanando a utilidade de cada um.

Seguidamente, a educadora encaminhou-os para as mesas e pediu-lhes que preenchessem uma proposta de trabalho, na qual deveriam distinguir os objetos relacionados dos não relacionados com higiene, colorindo os objetos que se relacionavam a esta temática.

Depois desta tarefa, solicitou-lhes que trabalhassem com o material Cuisenaire, começando por deixar que manusessem livremente o material.

Na figura 6 apresento a caixa do material Cuisenaire.



Figura 6 – Cuisenaire

Posto isto, a educadora começou por rever os valores das várias peças e, posteriormente, foi construindo uma escada por ordem crescente. Após exemplificar a sequência no quadro, de modo a que fosse visível a todas as crianças, pediu a algumas que lessem a mesma mencionando as cores das peças, depois pediu que relessem a sequência, mencionando também o valor das mesmas.

Finalmente, a educadora desafiou-as a inverterem a sequência, fazendo-o de forma decrescente, repetindo a leitura das peças e consolidando a aprendizagem.

Uma vez mais, a educadora permitiu que manipulassem as peças do Cuisenaire livremente aquando do término da atividade.

Inferências e fundamentação teórica

Hoje incidirei sobre a aula de Domínio da Matemática onde foi utilizado o material Cuisenaire.

O Cuisenaire é um dos materiais estruturados, utilizado no Jardim-Escola, na abordagem à matemática. Composto por uma série de barras de diferentes tamanhos, variando desde um a dez centímetros. Caldeira (2009), define o material Cuisenaire como sendo um:

material estruturado, considerando uma caixa completa, é formado por 241 reguinhas, barras ou peças coloridas. São prismas quadrangulares com 10 cores e 10 comprimentos diferentes. As peças são geralmente de madeira (presentemente há imitações de plástico), que vão desde 1cm a 10cm. A peça branca é a peça padrão e serve de medida a todas as outras peças. A peça branca vale uma unidade (p.128).

Penso que é de valorizar o momento inicial da aula, no qual as crianças puderam manusear livremente o material dado que, segundo Damas e Oliveira (2010) “de início, e à semelhança do que acontece com qualquer outro material didático, os alunos terão que o manusear livremente. Só depois estarão a desenvolver as actividades propostas”, o “manuseamento das barras, dá aos alunos, a possibilidade de descobrirem, eles próprios

os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender (...) os alunos deverão associar o número à cor respectiva” (p.65-67).

Foi também importante o exercício de formar uma escada com as peças do material pois Caldeira (2009), autora anteriormente citada, diz-nos que “as crianças, ao ordenarem as peças por tamanhos e ao enumerarem as cores e os valores numa escala ascendente e descendente podem consolidar as propriedades do número” e “visualizar a sequência numérica de 1 a 10” (p.133).

Acredito que este material desenvolve a capacidade da criação de pensamento e a sequência lógica na criança. O facto de ser utilizado nos Jardins-escolas João de Deus recorrentemente contribui para o desenvolvimento da criança e da sua capacidade analítica.

10 de outubro de 2011

O dia de aulas foi iniciado com uma abordagem à Matemática, especificamente a soma e a subtração. Foi utilizado o material manipulativo e não estruturado: as tampas de plástico.

A educadora promoveu o raciocínio dos alunos, desafiando-os a alguns cálculos mentais com algarismos de 1 a 6. Inicialmente os alunos fizeram somas, passando depois a subtrações. As crianças iam fazendo os cálculos com recurso às tampas que tinham na mesa, que os apoiavam no desenvolvimento do raciocínio lógico, tirando e repondo as mesmas de acordo com o número de palmas que a educadora ia batendo. No final do exercício, o grupo de crianças foi dividido em dois: um foi encaminhado para a biblioteca e o outro para a sala de informática.

Inferências e fundamentação teórica

Hoje, durante a aula de Domínio da Matemática foram utilizadas tampas, um material manipulativo não estruturado e didático. Manipulativo porque, para Caldeira (2009), um material é qualquer “objecto manipulável, utilizado na sala de aula, para auxiliar o ensino (e os professores), a aprendizagem (dos alunos), tendo o papel de auxiliar na construção/reconstrução de conceitos, servindo de mediador, por meio da manipulação e análise, às teorias e às práticas sociais” (p.19); didático porque, citando a mesma autora, “o material manipulativo, através de diferentes actividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem” (p.15), e Bezerra, citado por Caldeira (2009) também afirma que “o Material Didático é todo e qualquer acessório usado pelo professor para realizar a

aprendizagem” (p.15). O material não estruturado tampas tem inúmeras mais-valias nas aulas de matemática pois, como afirma Lozenzato, citado por Caldeira (2009) o material didático “facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental e é excelente para auxiliar ao aluno na construção dos seus conhecimentos” (p.18)

O professor Dienes (citado por Nabais, s.d.) afirma ser “necessário construir a matemática concretamente, com materiais concretos e reais” (p.3). Com este tipo de material a criança vê no concreto o que era antes abstrato, pois tem o material à frente e percebe o que está a acontecer. Caldeira (2009), anteriormente citada, afirma que os materiais manipulativos “devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstratas” (p.15).

As crianças recorreram às tampas para efetuar as contagens, através das quais quantificaram as ações de as colocar e tirar, estabelecendo uma relação numérica entre os elementos de cada operação para chegar aos resultados. Castro e Rodrigues (2008) afirmam que as crianças necessitam “concretizar as situações numéricas para modelar os resultados das adições e subtrações” (p.13).

Alves e Morais (2005) reforçam que “desenvolver as actividades através de situações problema e utilizar material concreto auxilia os alunos na visualização de suas acções e, portanto, na compreensão de conceitos matemáticos” (p.17), desenvolve a memorização das crianças.

Na minha opinião, e corroborando com os autores supracitados, as tampas são uma forma informal, divertida e didática de colocar as crianças em contacto com a matemática nas atividades do dia-a-dia.

11 de outubro de 2011

A primeira tarefa do dia foi mostrar ao grupo o trabalho que cada um tinha feito em casa, que se centrava no corpo humano e em que tinham representado a figura humana com materiais à sua escolha. Enquanto as crianças mostravam os seus trabalhos, tiveram também de explicar como o tinham desenvolvido e a que materiais tinham recorrido. Depois a educadora encaminhou-as para o ginásio, para a aula que se seguia, no Domínio de Expressão Motora. A educadora pediu às minhas colegas estagiárias e a mim que colocássemos todos os trabalhos dos alunos em exposição no *placard* da sala de aula, enquanto as crianças realizavam essa atividade.

No horário antes do almoço, a educadora iniciou o tema a Terra e o Sol, numa aula de Conhecimento do Mundo, com recurso a um vídeo e com imagens projetadas.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta manhã, foram expostos todos os trabalhos das crianças de forma equitativa, não fazendo distinção dos melhores ou piores trabalhos mas tendo sempre o cuidado de promover o cuidado na apresentação, tentando também personalizar a sala de aula com os materiais utilizado por elas por forma a desenvolver também um sentimento de pertença na sala de aula. Zabalza (1998) defende que a sala de aula deve “ser personalizada (...) reservar lugares para colocar os trabalhos das crianças e cuidar a sua apresentação a fim de que realce o seu valor estética e afetivo” (p.261) e foi isso que vimos fazer.

A educadora recorreu ao *PowerPoint* no apoio à explanação do tema, por forma a que pudessem ter acesso a vídeos e imagens que melhor explicariam os conceitos explicados. Este tipo de suporte digital é de extrema utilidade aos educadores, não só para melhor auxiliar na explicação de uma temática desta natureza, mas também pelos conteúdos prático e visual, garantindo uma maior atenção e interação das crianças ao conteúdo apresentado. Na justificação desta temática, vários são os autores que mostram pontos de vista sobre o recurso às tecnologias no geral, tal como é o caso de Garcia, Roces e González (2002, p.300), que afirmam que:

a simples presença de novas tecnologias na aula não asseguram um ensino de qualidade, senão que é necessário saber utilizá-las criteriosamente, quer por parte dos docentes quer dos discentes, devendo distinguir-se entre a função didáctica da carácter primário (como a motivação) e de carácter secundário (como a função inovadora e estruturadora/reestruturadora da realidade

Já Silveira-Botelho (2009) assume-se um pouco menos reticente no recurso às tecnologias, afirmando que:

quando os professores/educadores aprendem a usar a tecnologia no contexto da sua escola, da sua sala, com as crianças reais e de acordo com objectivos igualmente reais, têm muito mais possibilidades de beneficiarem desta formação e com ela melhorarem a qualidade dos contextos de aprendizagem em que desenvolvem a sua actividade (p.148)

Mena, Marcos, Mena (citados por Silveira-Botelho, 2009, p.114), acreditam que “as novas tecnologias são meios eletrónicos que criam, armazenam, recuperam e transmitem a informação de forma rápida e em grande quantidade e fazem-no combinando diferentes tipos de códigos”. Os mesmos autores referem ainda que as Tecnologias de Informação e Comunicação “são um recurso pedagógico, que o professor deve utilizar, pois vai desenvolver uma nova linguagem (reúne informação gráfica, sonora, textual e visual...) e um novo ambiente social” (p.114)

Concluo que as tecnologias, tipicamente associadas a um novo estilo de vida mais sedentário e menos socializante da criança, podem também ser utilizadas por forma a desenvolver as capacidades cognitivas que lhes são inerentes e naturais. Cada vez mais estão presentes no dia-a-dia das crianças, pelo que acredito que os professores devem promover e fomentar a utilização de todos os recursos tecnológicos à sua disposição.

14 de outubro de 2011

Quem lecionou a manhã de aulas do dia de hoje foi a minha colega L, iniciando a sua aula com a Área de Conhecimento do Mundo, especificamente a Terra e o Sistema Solar. Começou por sentar os alunos em semicírculo, para que todos pudessem ver de forma prática o globo que levou para a aula, bem como uma maquete do Sistema Solar ilustrando o movimento de translação dos planetas, uma vez que na sua maquete os mesmos giravam em torno do sol. Os alunos puderam manipular livremente o globo, de forma a perceber a sua rotação e o movimento de translação. Depois de um diálogo com os alunos sobre o tema e de esclarecer as curiosidades inerentes ao meso, a estagiária encaminhou os alunos para as respetivas mesas e distribuiu plasticina por todos, solicitando que fizessem uma esfera, que representaria o planeta Terra.

Para terminar a sua manhã de aulas, a estagiária contou aos alunos a história “Todos no sofá” da autora Luísa Ducla Soares.

Inferências e fundamentação teórica

As crianças denotam uma grande curiosidade e entusiasmo quando os temas das aulas são relacionados com a ciência e/ou o mundo ao seu redor. Justifica Formosinho, Eshach (2006), mencionado em Martins et al.(2009), que:

as crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia a dia. No jardim de infância, devem vivenciar situações diversificadas que por um lado permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração (...) Uma exposição precoce a fenómenos científicos favorece uma melhor compreensão dos conceitos apresentados mais tarde no ensino básico (p.12-13).

Acredito ter sido de maior importância a colega ter levado materiais, que eram muito apelativos, dado que a maquete tinha um tamanho grande e cores muito atrativas, e forma os próprios alunos que manusearam as peças, reproduzindo o movimento de translação. Tal como Formosinho (2011) argumenta:

as observações e manipulações permitem às crianças aprofundar conhecimentos sobre o mundo, possibilitam o estabelecimento de semelhanças e diferenças,

ajudam a reconhecer mudanças e a compreender fases e processos. A aprendizagem dos conceitos (...) faz-se num ambiente repleto de materiais interessantes e estimulantes que despertam os sentidos e apelam ao seu uso reflexivo (...) As crianças observam as propriedades físicas dos materiais e as suas transformações (p.58).

Esta apresentação de materiais conseguiu transmitir os conhecimentos e conceitos de uma forma motivadora e lúdica. Seguindo a ideia de Formosinho, Hohmann, Banet e Weikart (1992) defendem que:

à medida que manipulam, transformam e combinam materiais, as crianças, descobrem as relações entre os objectos e os acontecimentos. A acção das crianças sobre os materiais dá aos adultos ideias sobre o tipo de descobertas que fizeram (...) o acesso aos materiais, a liberdade de manipulá-los (...) e o tempo para os fazer são os elementos essenciais do processo de descoberta (p. 183).

Em relação ao recurso à plasticina, Cordeiro (2008) refere que “ a plasticina é uma atividade de que as crianças gostam muito, e que proporciona a oportunidade de desenvolver o tacto e também modelar: o desenvolvimento da motricidade fina é um bom resultado do uso dos materiais moldáveis” (p.372).

Acredito que foi muito bem conseguida esta abordagem à motricidade fina numa aula de Conhecimento do Mundo, devendo ainda realçar a qualidade dos materiais apresentados e conseqüente adesão dos alunos.

17 de outubro de 2011

A educadora sentou os alunos em círculo e começou por promover um diálogo, perguntando a cada um como tinha sido o fim-de-semana, e todos puderam partilhar o que tinham feito.

Seguidamente distribuiu o material Tangram pelos alunos e foi construindo com eles um barco, exemplificando no quadro como se fazia. Quando já todos os alunos tinham feito a sua construção, a educadora desenhou um barco no quadro e começou por fazer uma situação problemática, ao desenhar um pescador em cima do barco, explicando que o mesmo estava a pescar e que no mar havia 4 peixes. Depois disse aos alunos que o pescador tinha pescado 1 peixe e perguntou quantos peixes tinham ficado no mar, trabalhando assim a subtração. Como a educadora reparou que alguns alunos não conseguiam fazer o raciocínio mentalmente desenhou os peixes no quadro. Com a ajuda dos peixes desenhados no quadro os alunos conseguiram mais facilmente chegar ao resultado. A seguir a esta situação problemática a educadora fez outras duas, também com a subtração, e utilizando sempre o barco e os peixes que tinha desenhado.

Após este exercício, metade da turma foi para a biblioteca e, a outra metade, foi para informática. Eu fiquei com o grupo de alunos que foi para a biblioteca.

Inferências e fundamentação teórica

Estar com os alunos na biblioteca foi muito interessante, porque neste tipo de atividades, sendo estas mais longas e com menos alunos, dá-nos a possibilidade de nos relacionarmos mais com eles e poder conhecê-los um pouco melhor, percebendo o entusiasmo com que escolhem os livros e os critérios de escolha que cada aluno, reforçando a análise de Martins e Niza (1998, p.86) que defendem que “a familiarização das crianças com os diversos materiais da biblioteca, o olhar para os livros e tentar descobrir o que eles dizem, o manusear diversos suportes contendo textos e imagens estimula nas crianças o desejo de os conhecer”. Também Teberosky e Colomer (2003) abordam esta temática e corroboram do efeito extremamente positivo da leitura nas crianças, afirmando que “observar detalhadamente os livros leva, com naturalidade, a criança a fixar a atenção nos detalhes e a formar uma interpretação global baseada na sua coerência” (p. 119).

Acredito ainda ser importante referir a relevância da constante aproximação aos livros e da independência na escolha dos mesmos em determinados momentos da aprendizagem das crianças, concordando em absoluto com Spodek e Saracho (1998) na sua afirmação quando referem que “as crianças precisam de oportunidades para olharem os livros sozinhas, para terem a sensação dos livros mesmo antes de aprenderem a ler”. (p.249).

Assim, foi de máxima importância e pertinência partilhar este momento com os alunos, percebendo a sua motivação ao escolher livros.

18 de outubro de 2011

A educadora levou os alunos para a sala de multiusos e solicitou-me que lesse o livro “Três Ursos”. Ao longo da leitura fui pedindo que representassem com sons e ações o que ia acontecendo na história, tais como, o som ao subir umas escadas, bater uma porta, rressonar ou partir uma cadeira, bem como que representassem corporalmente algumas indicações que dava, representando inclusivamente personagens através da expressão corporal. Tentei criar também alguns momentos de suspense, fazendo-os adivinhar o que se seguiria. Ia mostrando imagens ao longo da história para melhor a ilustrar. No final da história, encaminhei-os para o salão e orientei a resolução de uma

proposta de trabalho que consistiu em pintar um urso. No lugar da barriga as crianças tinham de colar algodão.

Inferências e fundamentação teórica

Gostei muito que a educadora me tivesse pedido para ler uma história, que acredito ser algo que se deva fazer diariamente na Educação Pré-Escolar, concordando assim com Cury (2004, p.132) quando afirma que “educar é contar histórias. Contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade”

Ao ler a história, fometei constantemente uma leitura interativa. Sobre esta temática Teberosky e Colomer (2003) afirmam que:

para se obter uma leitura interactiva, o professor não precisa transformar a leitura monológica (...) deve tentar fazer com que as crianças “entrem” no mundo do texto, que participem da leitura de muitas maneiras: olhando as imagens enquanto o professor lê o texto, aprendendo a reproduzir as respostas verbais, imitando o escutado anteriormente (...) (p. 127).

Acredito ser muito importante falar com os alunos no final de uma história acerca do que acabaram de ouvir. Um diálogo a seguir à leitura com as crianças é ideal, na medida em que se fala da mensagem que a história transmite aos alunos, como defende Bettelheim (2002, p.15) ao dizer que:

é esta exactamente a mensagem que os contos e fadas trazem à criança, por múltiplas formas: que a luta contra dificuldades na vida é inevitável, faz parte intrínseca da existência humana – mas que se o homem se não forçar a ela, e com coragem e determinação enfrentar dificuldades, muitas vezes inesperadas e injustas, acabará por dominar todos os obstáculos e sair vitorioso.

Estes diálogos, estimulados no final da leitura de um livro, são também de grande relevo para as crianças, para que expressem a sua opinião e ouçam a opinião dos seus pares, desenvolvendo o seu vocabulário. Sim-sim, Silva e Nunes (2008), na mesma linha de pensamento, defendem que as crianças “adquirem a respectiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interacções significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar” (p.11).

Segundo a minha observação ao longo de diferentes estágios, estes contos e histórias, quando acompanhados de interação dos alunos, fazendo sons, completando a história, adivinhando o que se segue contribuem para o desenvolvimento da sua capacidade criativa, de conteúdos, e da expressão verbal. Uma dinamização da interação entre as crianças e adultos, tornando-os jovens e adultos mais preparados para a interação social e profissional que lhes serão necessárias.

21 de outubro de 2011

Nesta manhã, as aulas foram lecionadas por mim. Iniciei o dia abordando o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, contando a história “A que sabe a lua”, recorrendo a imagens que a ilustravam, por forma a ser mais intuitiva a atenção, e consequente percepção, dos alunos. Após a leitura da história fiz algumas questões acerca das imagens, de modo a perceber a receptividade dos alunos e a dinâmica de aprendizagem através de imagens, fazendo ainda alguns jogos de memória para fomentar a memorização.

Seguidamente encaminhei os alunos até ao ginásio onde, com recurso a um globo e uma lanterna, explorei a temática do dia e da noite. Para melhor consolidar a aprendizagem pedi a algumas crianças individualmente que segurassem a lanterna, apontando para um lado específico do globo. A criança ia rodando o globo e percebendo de que lado da Terra seria dia ou noite. No final, recorri a algumas imagens de apoio que ilustravam atividades feitas durante o dia e durante a noite, pedindo-lhes que colassem a imagem do lado correto do globo, por forma a consolidar a aprendizagem.

Dirigindo, posteriormente, os alunos até ao salão, estes representaram o Planeta Terra através de picotado em papel, promovendo a coordenação da motricidade fina. Após esta tarefa, desenvolvi a manipulação do material Cuisenaire, fazendo inicialmente uma sequência crescente em escada até à sexta unidade, utilizando a mesma para desenvolver o conceito de paridade. Dado que esta foi a primeira vez que as crianças abordaram este tema, optei por chamar várias para participar num exercício, em que expliquei que uma menina, representada por uma peça branca de Cuisenaire e uma aluna, precisavam de um amigo para juntos irem ao baile; com uma outra peça branca e outro aluno, as crianças tomaram conhecimento do conceito de par que associei à peça encarnada de Cuisenaire que representa o número dois, explicando que este número era um número par. Desenvolvi este exercício até ao número 6, convidando assim seis crianças a participarem.

Inferências e fundamentação teórica

Esta manhã tentei criar conteúdos interativos, que pudessem promover a colaboração permanente dos alunos, tentando que a aula não fosse meramente expositiva e unilateral. Fui ao encontro das teorizações de Hudson (citado por Almeida, 1998, p.43), que afirma que “ qualquer estratégia de aprendizagem que exija num aluno uma atitude activa em vez de passiva, levando a aprender melhor com a experiência

directa, pode ser designada por actividade prática”, bem como D.C. Jones, Swift e Johnson, mencionados em Papalia, Olds e Feldman (2001), que defendem que “as crianças em período pré-escolar tendem a recordar melhor as coisas que fizeram do que as coisas que meramente viram” (p. 332).

Também Estanqueiro (2010) corrobora com as anteriores citações ao defender que “a participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse”, “o diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos” (p.39).

Os alunos mostraram grande entusiasmo pelos exercícios feitos, e acredito veemente que aquilo que aprenderam hoje pode ter sido retido de forma mais eficaz pelo modo como abordei as temáticas. Penso que promovi de uma forma simplificada e exemplificativa uma maior complexidade dos números pares.

24 de outubro de 2011

Na primeira aula desta manhã a educadora distribuiu várias tampas de diferentes cores e uma linha-fronteira pelas mesas. Começou por dizer às crianças que eram cozinheiros, que as tampas que tinham à frente iam ser bolinhos e que os tabuleiros eram as linhas-fronteira. Sempre apelando ao imaginário, a educadora foi pedindo que pusessem o avental, que colocassem a touca, que lavassem as mãos e que amassassem a massa dos bolos. Todos os alunos aderiram e fingiram-se cozinheiros. Depois, batendo 4 palmas, pediu aos alunos que colocassem essa mesma quantidade de bolos nas tampas no tabuleiro, ou seja, dentro da linha-fronteira. Posteriormente, nunca parando de apelar à imaginação, pediu-lhes que colocassem o tabuleiro num forno imaginário. Entretanto, a educadora fingindo que era o chefe de cozinha, pediu aos seus cozinheiros que pusessem no tabuleiro mais 4 bolos, perguntou-lhes com quantos bolos ficaram e quantos bolos tinham no início. De seguida disse que 4 bolos tinham sido comidos (as crianças tiraram 4 bolos do tabuleiro) perguntando com quantos bolos tinham ficado. Fez alguns exercícios de adição e subtração através das tampas. No último exercício sobrou apenas uma tampa. A educadora perguntou qual o nome de um conjunto com um elemento e as crianças responderam: um conjunto singular.

No final desta aula a educadora pediu à colega de estágio que fizesse um jogo com os alunos.

Inferências e fundamentação teórica

Na minha opinião, esta aula de Domínio da Matemática foi uma maneira muito original e imaginativa para trabalhar o raciocínio lógico-matemático. Concordando em absoluto com Aranão (1996), na sua afirmação de que com “todo o universo de materiais à disposição da criança e do professor é possível executar um excelente trabalho para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, independentemente de exercícios repetitivos e enfadonhos, estereotipados em livros didáticos e em folhas” (p.16).

A meu ver, a abordagem matemática deve ser feita desde cedo, utilizando materiais apelativos, motivando as crianças de modo a prepará-las para aprendizagens futuras. De acordo com Moreira e Oliveira (2003):

as experiências 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).

A educadora conseguiu, com este material, fazer uma atividade muito dinâmica e engraçada para matemática, adequada à idade dos seus alunos, com um material não estruturado, transformando-o numa ótima e produtiva ferramenta de trabalho. Canals, citado por Caldeira (2009) diz-nos que:

se soubermos propor a experimentação de forma adequada a cada idade e, a partir daí, fomentar o diálogo e a interacção necessários, o material, longe de ser um obstáculo que nos faz perder tempo e dificulta o salto para a abstracção, facilitará esse processo, porque fomentará a descoberta e tornará possível uma aprendizagem sólida e significativa. (p.331)

Na minha opinião, e dada a quantidade de informação que as crianças podem ter acesso diariamente no seu quotidiano, segmentar as suas preferências de uma forma didática e divertida, consolida os seus interesses e pode, em larga escala, contribuir para a aprendizagem das várias matérias, fazendo com que uma disciplina como a matemática, tão metódica e exata, possa desenvolver nos alunos uma perceção da sua lógica que ultrapassa a racionalidade dos cálculos, transpondo-a para o quotidiano de cada um e potenciando uma aprendizagem consequente fora da sala de aula.

25 de outubro de 2011

O dia de hoje começou com aulas surpresa em diferentes turmas do 1.º ciclo, assistidas pelas professoras da Equipa de Supervisão. Na aula do 4.º ano a que assisti, a estagiária desenvolveu o tema dos graus dos adjetivos, desenvolvido a partir da leitura

de um texto, explanando temáticas diversas, tais como o significado das palavras complexas, cujo léxico as crianças não conhecem, utilizando algumas palavras com as quais as crianças mais se poderiam relacionar, tornando a aprendizagem mais lúdica e produtiva.

Seguidamente foi pedido a outra estagiária que utilizasse o material Geoplano como base da sua aula. A estagiária começou por recordar com os alunos as características do material e da sua utilidade prática, representando algumas formas com o mesmo. Desenvolvendo diversas questões sobre figuras geométricas, nomeadamente das diferenças e semelhanças entre as várias figuras representadas.

No final desta aula, todas as estagiárias foram convocadas para uma reunião com a PES, bem como as professoras titulares de cada estagiária presente, por forma a juntas debaterem as metodologias utilizadas, percebendo as fraquezas, os pontos fortes e as temáticas a desenvolver em cada uma das aulas que foram lecionadas, eliminando redundâncias e promovendo uma melhoria contínua das aulas lecionadas.

Inferências e fundamentação teórica

As reuniões que fazemos são reuniões periódicas de ponto de situação acerca da prestação das estagiárias. Como relata Formosinho (2002):

a supervisão é um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe o apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional em diálogo - comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar com abertura deliberada à comunidade e à cultura envolventes (p.116).

A título pessoal, penso ser uma das mais importantes e construtivas fases dos estágios. Corroborando com Alarcão e Tavares (2003), que defendem que “ no diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos” (p.41). Nestas reuniões as professoras fazem observações sobre a nossa prestação, bem como das nossas colegas, permitindo que possamos aprender com os erros que já cometemos e aprender com outros erros em que as nossas colegas incorreram. Enaltecem também as qualidades das aulas que lecionamos e que muitas vezes nos causam insegurança e incerteza na sua eficácia. Para Vieira (1993, p.116) “a supervisão no âmbito da Formação de Professores é uma atuação de monitorização sistemática de prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

A experiência destas orientadoras fomenta a excelência dos estagiários, tal como fundamentam Alarcão e Tavares (2003, p.16), ao afirmarem que “a supervisão é um processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”, o que acontece connosco no estágio.

Com esta orientação tentamos ainda reter todas as críticas positivas em relação às outras colegas, de forma a podermos implementá-las nas nossas próprias aulas, tal como Fernandes (2005, p.83) defende, afirmando que durante a sua formação, é importante que os estagiários saibam “aprender, interpretar e relacionar com as qualidades que desenvolvam e utilizar para perceber como melhorar as suas aprendizagens”.

São estes momentos de reflexão que nos fazem perceber o percurso que temos tomado e aquele em que nos queremos posicionar para o futuro, garantindo que tudo faremos para ser profissionais de excelência, à semelhança daqueles que nos orientam e que diariamente observamos.

28 de outubro de 2011

Hoje pedi à educadora para ensinar uma lengalenga porque, desde que estou a estagiar nesta turma, reparei que as crianças ainda não distinguiam bem a mão direita da esquerda. Por esta mesma razão, achei que iria ajudá-las na lateralização. Sentei-as em semicírculo para que todas me pudessem ver e para os ajudar levantando eu também as mãos. Tive sempre o cuidado de levantar a mão direita, quando falava da esquerda e a esquerda quando falava da direita, porque estava de frente para elas, e assim não se confundiam e podiam copiar o que eu fazia.

Durante a lengalenga os alunos tinham de levantar a mão direita e esquerda e fazer alguns gestos quando era necessário. Escrevo a lengalenga escolhida:

“Esta é a mão direita
A esquerda é esta mão
Com esta digo sim
Com esta digo não
Agora que já sei
Já não faço confusão”

Quando os alunos já sabiam a lengalenga fiz com que a dissessem de várias maneiras, com modelações de voz e vários ritmos. A seguir a isto pedi-lhes que

fizessem uma atividade em que tinham de contornar a sua própria mão direita com lápis encarnado e a esquerda com lápis azul. Como as mesas são redondas notei uma certa dificuldade para realizarem a tarefa.

Inferências e fundamentação teórica

Gostei particularmente desta atividade porque senti uma enorme adesão das crianças à lengalenga. Tentaram diferenciar a esquerda e a direita para conseguirem acompanhar o exercício, mostrando-se divertidas.

Comecei por ensinar a lengalenga dinamizando-a com modulações de voz, ritmos e pausas propositadas. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007) “as rimas, as lengalengas, as travalíngua e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar” (p.67). Tentei ainda dizer a lengalenga de várias formas, a nível de velocidade de voz e volume de som, corroborando com Veloso e Riscado (2002) que defendem que a palavra “sussurrada, gemida ou gritada pela educadora”, conduz a criança à descoberta da musicalidade da palavra, articulada aos momentos de pausa, “para impregnação e gozo sensorial” (p.28).

No intervalo ainda encontrei alguns alunos a dizerem a lengalenga e a ensiná-la a outras crianças, pelo que senti que foi uma forma acertada de lecionar conteúdo relevante, acreditando que também as rimas são um forte entretenimento para os alunos. Segundo Azevedo (2007) “no jardim-de-infância as lengalengas são sinónimas de divertimento para as crianças, permitindo-lhes desenvolver o seu imaginário” (p.27).

Custódia (2002) desenvolve um pouco mais a fundo este conceito, afirmando que brincar com as palavras, articular sons, imprimindo-lhes determinada cadência, é sensibilizar a criança para a linguagem materna despertando-lhe o gosto pela leitura e a escrita. Se quisermos ser mais arrojados até podemos afirmar, que aqueles momentos lúdicos podem constituir os primeiros contactos no mundo da poesia (p.21).

Acredito que os professores têm uma enorme responsabilidade de fazer este tipo de atividades com as crianças, garantindo que estas têm desde cedo uma estimulação à música, às lengalengas e às palavras em si.

31 de outubro de 2011

Neste dia estiveram poucos alunos na escola porque amanhã é feriado. Como a educadora do outro Bibe Encarnado também não foi ao jardim-escola a educadora ficou com as duas turmas. Começou por contar a história da Bruxa Mimi com o apoio do

computador, onde ia mostrando imagens da mesma. Como é *Halloween* e alguns alunos vieram vestidos de bruxa, a história foi sobre este tema. De seguida pediu que fizessem uma proposta de trabalho que consistia em pintar uma abóbora e cobri-la com papéis cortados pelos alunos. Posto isto, a educadora pediu a minha ajuda para ir pintando as mãos das crianças. Tinha de pintar a mão direita dos alunos de uma cor e a mão esquerda de outra, para que as colocassem numa folha e assim decalcarem as mesmas. Durante a execução desta tarefa fui-lhes perguntando individualmente se recordavam a lengalenga que tinha ensinado sobre esta temática. A maioria das crianças lembrava-se e pude reparar que não faziam tanta confusão entre a mão direita e a mão esquerda.

Inferências e fundamentação teórica

O momento de pintar as mãos dos alunos teve grande aderência. Pude observar que, por não ser uma atividade rotineira, as crianças estavam entusiasmados e queriam muito pintar as mãos. Nesta ordem de ideias, e falando acerca do que é motivante para os alunos, Jensen (2002) refere que “a novidade assegura uma predisposição da atenção e o ritual certifica que existem estruturas previsíveis para um nível de *stress* baixo” (p. 83).

É importante que as estratégias e materiais rotineiros sejam, sempre que possível, substituídos por estratégias novas e apelativas de modo a que possam concentrar a atenção dos alunos.

4 de novembro de 2011

A estagiária iniciou o seu dia de estágio com Domínio da Linguagem Oral e abordagem à Escrita, contando uma história acerca dos transportes terrestres e aéreos mais recorrentes, utilizando a sons que reproduzia, pedindo que tentassem adivinhar qual o transporte em questão, promovendo uma maior participação ao permitir que também pudessem fazer sons para que os restantes alunos pudessem adivinhar.

Seguidamente lecionou uma aula de Domínio da Matemática recorrendo ao 3.º Dom de Froebel. Realizaram a construção das cadeiras e da mesa. A colega começou por pedir que dissessem o nome do material, explorando de seguida a caixa do 3.º Dom, colocando perguntas acerca da mesma (qual a forma da caixa, se era transparente ou opaca, qual o material de que era feita), seguindo com a explicação dos sólidos que a mesma caixa contém. No final desta temática deu aos alunos uma proposta de trabalho que tinha um comboio representado, dando oportunidade para pintá-lo.

Inferências e fundamentação teórica

Na minha opinião, a aula da colega estava bem planeada e estruturada mas dada a indisciplina dos alunos não decorreu muito bem. Embora este caso tenha sido uma junção entre uma turma inquieta e a inexperiência natural da estagiária, Veríssimo, (citada por Campos e Veríssimo, 2010) salienta que “as crianças não sabem impor limites a si próprias”, logo são os adultos “que deverão balizar até onde a criança pode ir, até que a criança consiga percebê-lo autonomamente e autorregular-se” (p. 89) pelo que a estagiária deveria ter imposto regras, a par com a aula que deveria lecionar e não descurar também. Neste caso, e também de acordo com Urra (2009), esta deveria ter referido regras e limites, impondo as consequências da indisciplina dos alunos, dado que devemos dar a conhecer às crianças “as normas e as consequências do seu incumprimento” que “terão de ser claras, compreensivas, fundamentadas e, além disso, terão de ser aplicadas de forma justa” (p.109). Quando uma criança compreende estas regras de comportamento, segundo Veríssimo (mencionada por Campos e Veríssimo, 2010) a mesma “integrará uma regra no seu esquema de funcionamento muito mais facilmente se a compreender, se perceber a sua necessidade e utilidade” (p.101). A autora refere ainda que educar é essencialmente “preparar a ser adulto. Todos os adultos têm de cumprir normas e regras. Somos geridos por regras de convivência social e de organização” (p.91).

As regras de sala de aula devem ser inculcadas nas crianças desde cedo, servindo de preparação para o futuro e contribuindo para um bom ambiente na sala de aula.

2.ª Secção – Grupo de 5 anos

Esta 2.ª dá lugar ao momento de estágio que decorreu no período 7 de novembro de 2011 a 16 de dezembro de 2011. Este momento teve lugar na sala de aula dos 5 anos, dinamizada pela educadora R.

2.1. Caracterização da turma

O Grupo dos 5 anos é formado por 28 alunos, 14 do género feminino (dos quais três têm 4anos e onze têm 5 anos) e 14 do género masculino (dos quais quatro têm 4 anos e dez têm 5 anos). Duas das crianças deste grupo frequentam pela primeira vez este Jardim-Escola.

2.2. Caracterização do espaço

O grupo dos 5 anos conta com uma vasta sala que, para além das cores e da luminosidade que as largas janelas lhe conferem.

As portas de vidro, que há nesta sala, são um ponto de acesso direto ao recreio dos alunos. Adjacentes a esta sala encontram-se ainda as casas de banho dedicadas às duas turmas.

Finalmente, esta sala é decorada com exposição de trabalhos feitos pelos alunos ao longo do ano escolar e cartazes, o que faz com que seja bastante colorida.

2.3. Rotinas

As rotinas das crianças desta idade são idênticas às rotinas das crianças dos 4 anos pelo que não vou repetir novamente.

2.4. Horário

Conforme se pode ver no quadro 3, estas crianças realizam diversas atividades durante a semana.

Quadro 3 – Horário do grupo dos 5 anos

Horas		Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-9h30	Acolhimento				
9h30-10h00	Desenho de série	Cartilha e escrita	Educação Física	Cartilha e escrita	Cartilha e escrita
10h-10h30	Educação Física		Cartilha e escrita		
10h30-11h00	Recreio				
11h00-11h30	Cartilha e escrita	Conhecimento do Mundo	Informática / Biblioteca	Matemática - escrita	Matemática – escrita
11h30-12h00		Lengalengas Destrava-línguas			Educação Musical
12h00-14h30	Almoço / Recreio				
14h30-15h30	Matemática-material	Matemática-material	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo	Matemática-material
15h30-16h00	Desenho/ Pintura	Matemática – escrita	Desenho e recorte	Modelagem	
		Desenho livre	Dramatização	Desenho/ Pintura	
16h00-16h30	Dramatização	Lengalengas Trava-línguas	Matemática – escrita	Dramatização	Assembleia de grupo
16h30	Lanche				
17h00	Saída				

2.5. Relatos diários

7 de novembro de 2011

Comecei hoje um novo momento de estágio.

Após sermos recebidas pela educadora, a mesma deu-nos acesso aos *dossiers* dos alunos, que continham os trabalhos feitos até à data, de modo a sabermos quais os conteúdos que já tinham sido dados nas aulas.

A educadora utilizou o material Calculadores Multibásicos para começar a manhã e começou por pedir aos alunos que identificassem a cor da peça correspondente a cada furo. Após terem colocado as três placas à sua frente realizaram o Jogo das Bases. Para finalizar os exercícios, que foram feitos em diferentes bases, a educadora pediu a leitura da placa do resultado por cores, tendo em conta que nunca tinham jogado na Base 10.

Inferências e fundamentação teórica

O primeiro dia com estas crianças foi muito positivo e gostei, em particular, da receção feita pela educadora pois preocupou-se em mostrar o *dossier* dos alunos para que estivéssemos a par do que tinha sido efetuado, uma vez que vamos passar vários dias nesta sala.

Considerarei muito pertinente o trabalho feito com o material Calculadores Multibásicos por ter sido desenvolvido o Jogo das Bases

Penso que, com este material, são bem visíveis, e facilmente memoráveis, as regras a que o algoritmo da adição obedece. Ruas e Grosso (2002, p. 76) mencionam estas regras dizendo que “os números a adicionar colocam-se por cima uns dos outros, de modo que fiquem na mesma coluna os algarismos das mesmas ordens”. Esta regra é perceptível com este material pois os alunos colocam as placas alinhadas, alinhando também os furos, ou seja, as ordens e as respetivas cores. Numa adição “faz-se um traço horizontal de forma a separar as parcelas do resultado (soma)” e, essa separação e diferenciação é perceptível com o material pois as parcelas e o resultado correspondem a placas diferentes. Outra regra que se deve cumprir é que a adição seja “feita ordem a ordem, começando na menor ordem”, o que acontece também com este material uma vez que se começa a adicionar da direita para a esquerda (com a ordem das unidades).

Penso que é importante trabalhar-se as operações com materiais pois é uma forma mais “real” de o fazer uma vez que as crianças conseguem manusear e observar. Segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) “o conhecimento dos números e das

operações constitui um saber indispensável ao dia a dia dos alunos” (p.46). Os mesmos autores afirmam ainda que o ensino das operações “não deve visar a aquisição de um conjunto de técnicas rotineiras mas sim uma aprendizagem significativa ligada a uma compreensão relacional das propriedades dos números e das operações” (p.47), o que acontece quando é utilizado o material Calculadores Multibásicos.

Por estas razões, e por outras que citarei ao longo deste relatório, penso que é imprescindível e insubstituível a manipulação deste material por alunos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo.

8 de novembro de 2011

A educadora iniciou a manhã por trabalhar com o material Geoplano. Começou por distribuir uma placa e alguns elásticos a cada criança. Iniciou a aula fazendo um ditado, no qual referia a posição e o tamanho de diferentes formas geométricas, as quais os alunos iam representando no Geoplano, colocando os elásticos segundo as suas orientações.

Seguidamente, a educadora trabalhou o perímetro através das figuras que os alunos fizeram. Após descobrirem os perímetros das figuras a educadora perguntou-lhes se esse número era ímpar ou par. Fez perguntas sobre: meia dúzia, uma dúzia e uma dúzia e meia, representando-as numericamente no quadro.

Inferências e fundamentação teórica

No início da atividade com o Geoplano, a educadora deu orientações para que as crianças colocassem as figuras no tabuleiro. Este tipo de indicações desenvolve, segundo Breda *et al.* (2011) “um conjunto de conceitos e ideias geométricas importantes para o desenvolvimento do sentido espacial dos alunos” (p. 23). Os mesmos autores referem ainda que os alunos nos primeiros anos “devem compreender que a posição de algo está, muitas vezes, relacionada com a posição do observador e com um dado sistema de referência” (p.23).

O Geoplano é um material muito trabalhado no ensino pelas suas variadas aplicações e pelo desenvolvimento cognitivo que promove. Segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) a “competência matemática no domínio da geometria, das grandezas e da medida que todos devem desenvolver inclui diversos aspectos” como por exemplo “a aptidão para realizar construções geométricas, nomeadamente, recorrendo a materiais manipuláveis e a software geométrico”, o “reconhecimento de formas geométricas simples, bem como a aptidão para descrever figuras geométricas” e a

“aptidão para realizar construções geométricas simples, assim como para identificar propriedades de figuras geométricas” (p.90)

Para Breda *et al.* (2011), os materiais manipuláveis, “como o geoplano (...) podem ter um papel fundamental como mediadores na aprendizagem dos diversos temas de geometria” (p.20). Este é mais um dos materiais utilizados no ensino que, sendo lecionado de uma forma lúdica e promovendo o trabalho prático, é tipicamente muito apreciado pela generalidade dos alunos, e permite desenvolver o raciocínio e a aprendizagem.

11 de novembro de 2011

O dia de hoje foi iniciado pela educadora com a Área do Domínio Matemática, utilizando o material *Cuisenaire*.

A educadora começou por distribuir o material pelos alunos, pedindo que construíssem uma escada por ordem crescente com as diferentes peças. De seguida, pediu a um aluno que lesse a escada por valores, e a um outro aluno que a lesse também, utilizando as cores. Seguidamente, propôs aos alunos que dissessem as cores das peças da escada que representavam os números pares, seguindo-se a mesma atividade para os números ímpares.

Para trabalhar a adição com o material *Cuisenaire* a educadora foi contou uma história e, ao longo da mesma, foi introduzindo situações problemáticas relacionadas com a história. Colocou duas destas peças horizontalmente, unidas pelas suas extremidades, pedindo aos alunos que encontrassem a peça que teria o mesmo tamanho das duas peças juntas, fomentando assim o raciocínio de adição.

Inferências e fundamentação teórica

Mais uma vez o uso do material pertinente e uma ótima forma de ensinar a adição aos alunos, dado que as operações são mais facilmente percebidas quando são trabalhadas com materiais. Alsina, (citada por Caldeira, 2009) fala-nos das pertinências deste material dizendo que:

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

Também nas OCEPE (ME, 2007) é referido que a utilização de materiais no apoio à aprendizagem “permitem desenvolver noções matemáticas, uns mais relacionados

com a concretização de quantidades e de operações, como, por exemplo, o material Cuisenaire” (p.76).

Foi gratificante observar as crianças a manipularem o material e percebi que dominavam com facilidade a adição.

14 de novembro de 2011

A manhã de estágio começou com uma proposta de trabalho da área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita que a educadora entregou aos alunos para realizarem. Dado que a mesma tinha algumas palavras escritas, a educadora começou por escrevê-las no quadro, pedindo-lhes para as copiarem e lerem, associando às lições da Cartilha Maternal João de Deus, que estes alunos já tinham aprendido.

Enquanto os alunos realizavam as propostas de trabalho a professora da Equipa de Supervisão entrou na sala, surpreendendo a minha colega com o pedido de que esta realizasse uma atividade com os alunos, realizando o Jogo das Bases com o material Calculadores Multibásicos. Após a mesma as minha colegas e eu tivemos a reunião de prática pedagógica.

Inferências e fundamentação teórica

Acredito ser de extrema importância a abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar, dado que os alunos se deparam com as letras e a sua utilização no dia-a-dia, mostrando uma enorme curiosidade em saber ler e escrever. É um momento de oportunidade para a aprendizagem ser feita de uma forma natural e positiva para os alunos. Acerca desta temática encontramos nas OCEPE o suporte que legitima esta abordagem (ME, 2007):

a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar. (...) não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Ao fazer, neste domínio, referência à abordagem à escrita pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito (p. 65).

Na mesma linha de pensamento Kamii e Willert (mencionados em Marques, 2001) através dos seus estudos chegaram à conclusão que “as crianças constroem muitas ideias sobre a escrita muito antes de entrarem na escola” (p.17). É objetivo fundamental do educador fazer com que as crianças criem ou mantenham o interesse na escrita, enquanto ferramenta de comunicação primordial para o resto da sua vida.

As OCEPE (ME, 2007) abordam também a importância da leitura e da escrita quando referem:

se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar. A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito (p.69).

A Educação Pré-Escolar é o momento ideal para a criança contactar com o código escrito, devendo a educadora suscitar nas crianças o gosto pelo mesmo.

15 de novembro de 2011

Hoje a educadora não esteve presente. Assim, foi-nos pedido que ajudássemos os alunos, individualmente, na ilustração de uma capa para os seus trabalhos. Esta atividade durou toda a manhã.

Inferências e fundamentação teórica

Quando foi pedido às crianças que fizessem a capa para os trabalhos, a educadora deu-lhes liberdade criativa para que cada um fizesse o que queria. Segundo Gardner, (citado por Hohmann e Weikart, 2011) as imagens que as crianças concebem no papel caracterizam-se por “simplicidade de formas, independentemente do detalhe fino, e por liberdade na representação das relações espaciais” (p.512)

Enquanto dei apoio e forneci materiais para as crianças desenharem e pintarem o que pretendiam fui perguntando-lhes o que é que estavam a desenhar. Foi bastante interessante perceber o que aqueles desenhos representavam pois alguns representavam ideias diferentes do que imaginei. Acerca deste diálogo que promovi, Thompson (citado por Hohmann e Weikart, 2011) diz que “a criança que recebe reconhecimento, cujas acções e trabalhos são alvo de uma aceitação respeitadora, cresce na certeza do poder que tem em afectar o mundo de formas concretas e significativas” (p.230).

Devido aos diálogos que mantive com os alunos, soube o que os desenhos representavam para cada um deles, compreendendo de forma mais clara a dedicação que os alunos tiveram na conceção de cada um. Gostei muito do resultado final das mesmas. Foram uns verdadeiros artistas.

18 de novembro de 2011

Hoje houve aulas surpresa no jardim-escola e eu fui uma das estagiárias desafiadas. A professora da equipa de supervisão pediu que contasse um conto tradicional, optei pelo conto “Caracolinhos de Ouro” porque tinha comigo imagens da história que me ajudavam a contá-la.

Levei os alunos para um canto da sala e coloquei-os sentados no chão, de forma a que todos me pudessem ver.

Quando iniciei o conto percebi que os alunos já conheciam a história, pelo que optei por mudar a abordagem, juntando ao conto uma componente de debate, resultante de comentários que os alunos faziam ao longo da história.

A seguir fomos para o salão assistir a uma aula surpresa que foi dada por outras estagiária ao grupo dos 4 anos. A educadora deu-lhe um livro com grandes imagens e um dedoche para a estagiária ler e fazer o que quisesse com os mesmos. Seguiu-se a reunião onde se analisou, criticou e refletiu sobre as aulas que foram dadas.

Inferências e fundamentação teórica

Gostei bastante de dar aula surpresa. O facto de os alunos já conhecerem a história foi algo que me obrigou a improvisar e mudar a estratégia. Penso que esta situação resultou numa aula diferente para os alunos que, em vez de ouvirem apenas uma história, puderam participar ativamente nesta e dar a sua opinião sobre as diversas partes do conto. De futuro, quando estiver a exercer a profissão de docente, terei vários momentos em que será necessário improvisar logo vejo a aula de hoje como um treino para essas situações.

Na aula surpresa que assisti de seguida foi entregue à estagiária um livro grande. Este tipo de livro é habitualmente utilizado nas escolas pelas várias aplicações e benefícios que os mesmos representam. Segundo Spodek e Saracho (1998) os “livrões são versões em tamanho grande de livros infantis que variam em tamanho e em formato” (p.248).

Uma das mais-valias deste tipo de livro é o tamanho das imagens, conforme é defendido pelos autores atrás referidos, estas devem ser “grandes o suficiente para poderem ser vistas por um grupo de crianças” (p. 335).

Os mesmos autores defendem que “os livrões podem tornar as crianças participantes ativos em sua aprendizagem” e que “ouvir e ver um livrão sendo lido em voz alta é parecido com a experiência de sentar na primeira fila de um cinema ou teatro”

(p.249). Pude comprovar ao ver a atenção e a emoção que os alunos mostraram ao ouvir e ver histórias nestes livros, como se fossem parte integrante da história.

Os autores supracitados dizem ainda que:

ler em voz alta os textos aumentados enriquece o divertimento e o entendimento da literatura, desenvolve o vocabulário oral (receptivo e expressivo), promove o conceito de leitura, desenvolve habilidades de pré-leitura como a progressão da esquerda para a direita, promove o entendimento dos convenções do texto, dá à criança uma idéia da “linguagem dos livros”, desenvolve a discriminação visual e o reconhecimento das letras e palavras e dá oportunidade para atividades que promovem as habilidades de pensamento crítico e criativo (p.249)

A colega não se limitou a ler o texto em voz alta, explorou também as imagens nele representadas, inclusivamente a sua capa. No final, debateu ainda com os alunos a história que tinha acabado de contar. Nesta ordem de ideias Sulzby e Teale (citados por Fernandes, 2007) adiantam que “esta estratégia de exploração do material impresso” é “um recurso poderoso no desenvolvimento das competências de literacia” (p.27)

Embora a professora orientadora tenha entregado à minha colega um livro grande e dedoches, dizendo-lhe que poderia fazer o que quisesse, ela optou por não utilizar muito o dedoche o que, na minha opinião, foi uma opção inteligente, dado que os dedoches têm um tamanho muito pequeno para poderem ser vistos por uma turma inteira. Já o livrão foi uma forma de leitura didática, em que todos os alunos conseguiram ver as imagens e acompanhar a história e, assim, mostraram-se mais participativos.

21 de novembro de 2011

As Professores da Equipa de Supervisão foram ao jardim-escola por ser dia de aulas surpresa. A colega de estágio teve de fazer uma estimulação à leitura contando um conto tradicional à sua escolha.

Escolheu o conto “Os Três Porquinhos”. Sentou os alunos no chão e contou-o com auxílio de um livro com imagens. Ao começar o conto percebeu que os alunos já sabiam a história, pelo que foi pedindo a sua ajuda para contar, enquanto mostrava as imagens do livro, fazendo-os participar.

Seguidamente, pegou em letras móveis e pediu a ajuda dos alunos para escrever o nome da história. Eles mostraram dificuldades por ainda não terem aprendido algumas letras que eram necessárias à atividade. A colega, para contornar a situação, escreveu o título do conto e pediu aos alunos que identificassem as vogais, sendo letras que todos já reconheciam.

Segui para o Bibe Azul A, onde outra estagiária também deu uma aula. A educadora pediu a mesma atividade à estagiária que apresentou o conto “Capuchinho Vermelho”. Também aqui os alunos já conheciam a história. A colega foi mais expressiva a contá-la e conseguiu cativar toda a turma. De seguida, as crianças foram encaminhadas para as suas mesas, e a estagiária distribuiu letras móveis. Foi trabalhada a identificação de vogais e de algumas consoantes que eles já conheciam, partindo do título do conto que tinha escrito previamente no quadro.

Depois destas aulas, seguiu-se a reunião de Prática Pedagógica, para debatermos e avaliarmos as aulas que tinham sido dadas.

Inferências e fundamentação teórica

Na atividade de Domínio da Expressão Oral e Abordagem à Escrita, pedida pela professora da equipa de supervisão à minha colega foi uma opção muito bem conseguida a escolha do conto tradicional “Os Três Porquinhos”, por ser uma história muito rica e o conteúdo se adequar muito bem à idade da turma. Bettelheim (2002) defende que se deve contar este conto pelas mensagens nele implícitas pois “Os Três Porquinhos ensinam à criança de três ou quatro anos (...) que não devemos ser preguiçosos nem levar tudo despreocupadamente (...). A história demonstra ainda as vantagens do crescimento” (p.56). No conto, o porquinho mais cauteloso e atento é retratado como sendo o mais velho dos três irmãos. Tanto este como todos os outros contos tradicionais devem ser dados a conhecer às crianças. Traça (1992) os contos “são uma fonte de divertimento e possuem uma função educativa” (p. 87). A função educativa dos contos e a sua riqueza são também explicadas por Barros (2008), quando este menciona que “os contos tradicionais são exemplo de uma herança cultural colectiva, focalizada nas vivências humanas. Mediante uma linguagem própria, recorrendo ao «maravilhoso», grandes emoções são experimentadas nestas histórias, onde estão simbolizados conflitos humanos universais”.

Os contos tradicionais acompanham há muitas gerações a aprendizagem das crianças, embora sejam recentemente abordados nas escolas como componente didáctica. Estes contos estimulam a imaginação das crianças, desenvolvendo as suas capacidades criativas, mas também desenvolvem conteúdos relevantes na passagem de mensagens na educação de uma criança, tal como a moral, a responsabilidade, a educação e tantos outros conceitos que fazem parte do crescimento social de uma criança.

22 de novembro de 2011

Na primeira aula da manhã, de Domínio da Linguagem Oral e abordagem à Escrita, a educadora começou por escrever algumas frases no quadro, pedindo aos alunos que as fossem copiando, enquanto chamava pequenos grupos de alunos, aos quais dava a respetiva lição da Cartilha Maternal João de Deus.

Seguiu-se uma aula na área do Domínio da Matemática com o material Blocos Lógicos. A educadora, com as peças do material, fez alguns exercícios de agrupamento de conjuntos com determinadas características e foi introduzido pela primeira vez o sinal de reunião. No final destes exercícios as crianças puderem manipular livremente as peças, por forma a explorarem os seus atributos.

Inferências e fundamentação teórica

A educadora lecionou na primeira aula da manhã, algumas lições da Cartilha. Estas são um momento fundamental na aprendizagem dos alunos, no âmbito dos Jardins-escolas João de Deus, sendo um momento em que são selecionados grupos de cerca de quatro alunos, que estão no mesmo nível de aprendizagem, e que aprenderão uma ou duas lições da Cartilha Maternal. Por ser um grupo pequeno, estas lições são também uma forma de alunos mais tímidos, ou que apresentam maiores dificuldades na lição, serem ajudados pelos seus colegas, fomentando a participação equitativa de todos os presentes, anulando a timidez de alguns e fazendo com que a educadora entenda perfeitamente qual a capacidade de aprendizagem de cada um na matéria abordada. Ruivo (2009) salienta que:

essa pequena “equipa” torna as lições mais vivas e equilibra em interação o comportamento individual de cada aluno: os mais activos e extrovertidos desbloqueiem os mais tímidos e hesitantes. Nunca devem responder em coro, cada um fala na sua vez. Mas estão todos empenhados numa mesma tarefa (p.133).

Zabalza (1998) afirma também que “a atenção individualizada está na base da cultura da diversidade. É justamente com um estilo de trabalho que atenda individualmente às crianças que poderão ser realizadas experiências de integração” (p. 53). Por respeitar o ritmo de cada aluno, os alunos terão uma melhor perspectiva da aprendizagem dos seus colegas e sabem aceitá-la e respeitá-la desde cedo, criando uma ligação reforçada no seio de cada grupo. Segundo Viana e Teixeira (2002):

a importância da relação afectiva e o respeito pelos ritmos próprios de cada criança perpassa toda a obra pedagógica de João de Deus. Desenvolvendo um método que

permita “massificar” o acesso à leitura, João de Deus não esqueceu nunca a necessidade da individualização, já que cada criança seguia a Cartilha ao seu ritmo próprio (e não ao ritmo de uma classe). Também não esquecia a necessidade de estimular e de reforçar as pequenas conquistas que a criança ia fazendo, porque aprender a ler requer disponibilidade afectiva, atenção e também esforço” (pp.118 - 119).

Na minha opinião, corroborada por tantos outros colegas e docentes dos vários Jardins-escolas com quem tenho tido oportunidade de lidar, a Cartilha Maternal João de Deus é de enorme relevância no enquadramento didático dos Jardins-escolas João de Deus e é um dos grandes fatores de diferenciação em relação a outras escolas ou colégios, por respeitar e desenvolver conteúdos que respeitem os diferentes níveis e capacidade de aprendizagem dos alunos, fazendo com que, na mesma turma, não exista uma discrepância tão evidente entre os alunos, por forma a não prejudicar os alunos mais rápidos ou a desmotivar os alunos mais lentos na aprendizagem, muitas vezes por falta de maturidade.

25 de novembro de 2011

Nesta manhã, a educadora trabalhou com o 3.º e 4.º Dons de Froebel, numa aula de Iniciação à Matemática, começando por relembrar os fundamentos do material, características gerais e especificidades na sua utilização.

A primeira construção pedida aos alunos, a qual a educadora fez também uma primeira como exemplo, foi a mobília de quarto, seguindo-se uma situação problemática relacionada com a mesma. A segunda construção foi o poço, seguindo-se também uma situação problemática. No final das construções, foi permitido aos alunos a manipulação livre do material.

Seguidamente, numa aula de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a educadora escreveu no quadro algumas frases pedindo a alguns alunos que as lessem e, no fim, todos tiveram de as copiar.

Inferências e fundamentação teórica

Acredito ter sido muito importante a educadora pedir aos alunos que lessem as frases que estavam escritas no quadro, porque desta forma podiam treinar, dado que estão agora a iniciar a leitura e ainda apresentam dificuldades. Costa, Cabral, Santiago e Viegas (2011) defendem que se deve treinar a leitura pois é “habitual ouvir dizer que se aprende a ler, lendo, pretendendo-se muitas vezes com esta afirmação sublinhar a importância do treino”.

A cópia das frases que se seguiu à leitura foi também de extrema importância, porque também na escrita os alunos apresentaram dificuldades e, segundo Condemarin e Chadwick (1987, p.182) a cópia de frases “permite praticar as caligrafias das formas específicas de cada letra, a ligação e manutenção da regularidade de tamanho e proporção, alinhamento e inclinação”. Estas cópias permitiram também a verificação da legibilidade da escrita de cada aluno.

Nesta fase, em que a leitura e a escrita começam a fazer parte do dia-a-dia das crianças, as incertezas, dificuldades e problemas que os alunos apresentam são evidentes. Esta situação poderá fazer também com que os alunos mostrem insegurança para perguntar algumas das suas dúvidas. Assim a leitura assistida pela professora e a escrita são fundamentais à aprendizagem dos alunos.

28 de novembro de 2011

A aula de Conhecimento do Mundo foi dada pela colega que começou por abordar os conceitos-base de uma árvore genealógica e a temática da família.

Cada aluno recebeu uma proposta de trabalho com o esquema da árvore genealógica vazia, na qual deveria desenhar os vários membros da sua família, havendo no final um momento de debate acerca do conceito de família e da árvore genealógica de cada um.

Após o momento do Domínio de Expressão Motora, a estagiária continuou a sua aula, desta vez trabalhando o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, escrevendo várias frases no quadro, às quais juntou algumas imagens ilustrativas das mesmas, sugerindo aos alunos que colocassem a palavra correspondente à imagem.

Seguidamente, na aula de Domínio da Matemática, a mesma estagiária solicitou aos alunos que desenvolvessem uma sequência, enquadrada com o material Cuisenaire, trabalhando de seguida a representação do número 6 de diversas formas.

Inferências e fundamentação teórica

Considerarei a manhã de aulas a que assisti muito produtiva. A colega conseguiu manter a ordem ao levar os alunos para a aula de Educação Física, uma tarefa que tende a ser desafiante, conseguindo o mesmo ao passar de umas áreas para as outras, promovendo sempre um fio condutor. Em relação a esta observação Zabalza (1998) diz que, “os adultos devem estar atentos aos momentos de transição, para evitar que as crianças fiquem sem saberem o que fazer quando acaba uma actividade e ainda não começou a seguinte. Assim contribui-se para prevenir as situações de conflitos” (p.190).

A estagiária nunca deixou os alunos “desamparados” e manteve sempre a ordem e o interesse.

A atividade de correspondência imagem-palavras, que a colega fez posteriormente com os alunos, foi também muito interessante, pela forma com que naturalmente despertou a sua atenção, criando-lhes curiosidade em ler o que lá estava representando, por forma a poderem ir ao quadro, formar e completar a frase. Nesta ordem de ideias Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) defendem que “durante o período de aprendizagem formal da leitura, o professor deve ser capaz de transformar as situações de aprendizagem da leitura em situações que façam sentido para o aluno e não sejam apenas situações em que se lê para aprender a ler” (p.26). As imagens que a colega levou também eram muito apelativas, o que contribuiu para o sucesso desta atividade.

29 de novembro de 2011

Mais uma manhã de aulas direcionada por uma colega. Esta começou com um jogo de palavras seguindo uma estratégia idêntica de estimulação à leitura e à escrita.

Seguidamente, na aula de Conhecimento do Mundo, a estagiária abordou as várias habitações tradicionais de várias regiões de Portugal, explanando algumas das suas características e zonas nas quais as mesmas se inseriam, mostrando variadas imagens ilustrativas das casas e enquadrando-as num mapa de Portugal.

Na aula que se seguiu de Domínio da Matemática, foram trabalhados os 3.º e 4.º Dons de Froebel. A estagiária sugeriu aos alunos que fizessem as construções mobília de sala e escadaria e criou duas situações problemáticas, sendo que uma delas foi representada numericamente no quadro.

A manhã terminou com a área de Expressão Plástica, especificamente com o origami de uma casa simples.

Inferências e fundamentação teórica

O dia de aulas da colega foi terminado de uma forma muito positiva com o recurso ao Origami, definido por Robinson (1999), como “a arte de dobrar papel para produzir figuras abstractas ou decorativas que parecem reais” (p. 6).

A realização de atividades com o Origami são fundamentais em turmas de Educação Pré-Escolar, por desenvolverem a motricidade fina, uma destreza/capacidade de enorme importância na introdução à prática da escrita. Segundo Moreira e Oliveira (2004) “permitem desenvolver a coordenação visual motora para além de proporcionarem a concentração e a atenção das crianças. Também podem levar ao

desenvolvimento de outras capacidades como a discriminação visual e a composição e decomposição de figuras” (p. 115). Permitem também perceber a lógica das construções e a importância da perícia nas dobragens. Tal como refere Robinson (1999, p.6) “a chave do êxito das dobragens na compreensão das suas técnicas básicas e num desenvolvimento posterior assenta na perícia e na experiência daí resultantes”. O objetivo desta atividade foi construir peças que os alunos gostam e criar momentos divertidos bem como trabalhar a interdisciplinaridade .

2 de dezembro de 2011

Hoje as educadoras fizeram roulement e as duas turmas dos 5 anos estiveram juntas.

A educadora que ficou com as duas turmas solicitou que os alunos fizessem uma proposta de trabalho que tinha um Pai Natal desenhado com diferentes algarismos nas várias partes do corpo. As crianças tiveram de o colorir, com as cores das peças do Cuisenaire, no local do algarismo correspondente.

Após esta atividade as crianças foram ensaiar para a festa de Natal.

Inferências e fundamentação teórica

Ao observar o desenvolvimento da proposta de trabalho feita pelos alunos pude perceber que estes já tinham memorizado o valor de cada peça do Cuisenaire, dado que fizeram o exercício sem apresentar grandes dificuldades. Alsina (mencionada em Caldeira, 2009, p.131) afirma que " as crianças devem memorizar o valor de cada barra, já que é importante que se habituem a nomear as barras não pela cor, mas sim pelo seu valor".

Sanches (2001) fala-nos da importância de memorizar, dizendo que as crianças o devem fazer uma vez que “sem se memorizar não se consegue relacionar, actividade fundamental no desenvolvimento das aprendizagens” (p.54). É a realização de atividades como esta que fazem com que os alunos memorizem as peças do Cuisenaire.

5 de dezembro de 2011

Hoje foi a minha vez de dar aulas nesta turma.

Comecei por trabalhar a área do Conhecimento do Mundo, onde falei sobre as habitações. Mostrei imagens, em suporte *PowerPoint*, de diferentes habitações, de outros países e épocas.

Seguidamente, e falando ainda de um tipo de habitação, pedi aos alunos que se imaginassem dentro da mesma. Solicitei-lhes que fizessem as mobílias de quarto e de sala dessa mesma habitação com o 3.º e 4.º Dons de Froebel. Enquanto fizeram as construções orientei algumas questões para trabalhar as noções: dezena, meia dezena, dúzia e meia dúzia. Fui também trabalhando a subtração e a adição com diversas situações problemáticas.

Para finalizar a manhã contei a história “Os Três Porquinhos”. Escolhi esta história por ter referência a três tipos de casa, fazendo assim interdisciplinaridade com o que tinha falado na área de Conhecimento do Mundo. Distribui imagens soltas pelas crianças e pedi (enquanto contava a história) que as fossem ordenando. No final colaram as imagens pela sequência que tinham ouvido a história, construindo um pequeno livro individual.

Inferências e fundamentação teórica

Durante toda a manhã os alunos pareceram-me motivados e entusiasmados, o que me deixou bastante satisfeita quando fiz uma pequena reflexão acerca da manhã de aulas. Pedi ajuda a algumas crianças para distribuir o material (durante toda a manhã) de modo a que se sentissem responsáveis e motivadas. De acordo com Arends (1995) “o facto de se atribuir tarefas importantes aos alunos é um aspecto motivador para eles”.

Gostei muito de lecionar a aula de Iniciação à Matemática e reparei que a turma é muito receptiva a atividades matemáticas. Na minha opinião, utilizar materiais matemáticos é importante, diria inclusivamente ser obrigatório pois, segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), “o recurso aos materiais manipuláveis e aos instrumentos tecnológicos” são imprescindíveis “como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares”. (p.25)

Os mesmos autores afirmam ainda que materiais manipuláveis e os “modelos de representação contribuem para a integração dos processos na rede conceptual, isto é, para uma compreensão consistente. Além disso, facilitam a comunicação, ao permitir que os alunos falem de objectos concretos quando explicam os seus raciocínios” (pp.41-42).

Segundo Moreira e Oliveira (2003):

as experiências matemáticas que se proporcionam às crianças na Educação Pré-Escolar são essenciais 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 (p.57).

Acredito ter terminado a minha manhã de aulas da melhor forma, tendo escolhido uma atividade lúdica e simples, ao contar uma história aos alunos. Segundo Dohme (2010):

as histórias são excelentes ferramentas de trabalho na tarefa de educar e vários motivos existem para isso:

- As crianças gostam muito;
- Levam a uma empatia com os alunos;
- A variedade de temas é praticamente inesgotável;
- Pouca exigência de recursos materiais para sua aplicação;
- Os vários aspectos educacionais que podem ser focados (p.18).

O mesmo autor defende ainda que “por meio dos exemplos contidos nas histórias, as crianças adquirem maior vivência”, “o contacto com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o reconhecimento dos factos e efeitos causados por estes impulsos são exemplos de vida” (p.18).

Gostei muito de sentir que os alunos estavam interessados nas aulas, acompanhando-me em todas elas, debatendo os variados temas e mostrando genuíno interesse por todos eles.

6 de dezembro de 2011

Hoje a manhã de aulas foi dada pela colega de estágio. Esta começou por trabalhar a área de Conhecimento do Mundo onde abordou profissões antigas. Com o auxílio de imagens apresentadas em suporte *PowerPoint* foi explicando em que consistia cada profissão pois as crianças não as conheciam (tendo em conta que já não existem hoje em dia).

De seguida passou para a aula de Domínio da Matemática onde fez o jogo das bases com o material Calculadores Multibásicos.

Acabou a sua manhã de aulas chamando grupos de crianças para trabalhar lições da Cartilha Maternal João de Deus. Deu a diferentes grupos as lições da letra «r» e da letra «c».

Inferências e fundamentação teórica

Gostei muito da postura da colega durante a manhã de aulas. Em todas as áreas pelas quais passou fez com que os alunos participassem, questionando-os várias vezes acerca do que era falado, estando eles, por esta mesma razão, sempre interessados e a acompanhar o que dizia. Nas questões que lhes colocou nunca os pressionou, deixou-os pensar, encaminhando-os no pensamento. Neste sentido, Martins *et al.* (2009, p.20), afirmam que, “questionar a criança, sem a pressionar, é uma forma de a orientar na sua

aprendizagem e de lhe permitir reflectir sobre o que faz e o que observa”. Na mesma linha de pensamento, Pereira (2002) explica que “ao invés de emendar a criança, de ter pressa em corrigi-la, haverá que interagir” com ela dando-lhe tempo para que se “explique melhor, para que ela elabore melhor a sua ideia e seja capaz de a verbalizar” (p. 79).

Mesmo podendo reparar que as crianças tiveram algumas dificuldades em alguns momentos a colega, perante os erros, reagiu da forma mais acertada, utilizando-os como forma de moldar o seu raciocínio, explicando o que estava incorreto. Acredito que se devem considerar os erros como um fenómeno natural, que acontece a todos. Como refere Estanqueiro (2010), “os erros têm de ser corrigidos com alguma tolerância” (p. 48). Os erros do aluno devem ser tidos em conta de um modo positivo no processo de aprendizagem. Para que a criança progrida é necessário que perceba a razão pela qual a sua resposta está errada. Ponte e Serrazina (2000) afirmam que a “ resposta certa (...) deve construir-se a partir da resposta errada” (p.103).

A colega soube sempre orientar as respostas das crianças e perceber as dúvidas que surgiram.

9 de dezembro de 2011

A manhã de aulas de hoje foi dedicada aos preparativos da festa de Natal.

Enquanto os alunos terminavam propostas de trabalho em atraso, e com ajuda da educadora, fizemos alguns materiais que eram necessários para a festa de Natal. O resto da manhã foi dedicado aos ensaios da mesma.

Inferências e fundamentação teórica

Durante os ensaios para a festa de Natal, observei uma situação que me deixou sensibilizada. Uma criança estava a chorar porque não se lembrava o que tinha de dizer quando fosse a sua vez de ensaiar. Dado que a educadora não se apercebeu de imediato desta situação, outra criança, que estava a ver o colega a chorar, foi ter com ele e perguntou-lhe qual a razão do seu choro, consolando-o com um gesto afetivo. Por perceber que o seu colega estava relutante em admitir que se tinha esquecido da sua fala, o aluno foi perguntar à educadora qual era a fala do seu amigo. No que diz respeito a esta entreajuda a que assisti e ao apoio entre crianças em geral, Hohmann e Weikart (2011) afirmam que “mesmo aos 3, 4 e 5 anos as crianças conseguem ser sensíveis aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros”, sendo capazes de “observar as outras

crianças, compreender os seus sentimentos, imaginar aquilo que poderão estar a querer, e responder com acções de apoio” (p.597).

Este episódio, à semelhança de tantos outros a que assisto diariamente na convivência com estes alunos, fazem-me sentir mais humilde em relação à atitude com as crianças, percebendo que, ainda que apesar de serem novos e aparentemente ingénuos, a sua pureza e grandeza de espírito muitas vezes ultrapassa as suas idades, as suas fragilidades. A criança que hoje ajudou o colega, à semelhança de tantos outros alunos e crianças, foi um exemplo do companheirismo que é o que pretendemos e tentamos ensinar aos alunos.

12 de dezembro de 2011

Hoje a manhã de aulas foi dada pela colega de estágio.

Começou por trabalhar, no Domínio da Matemática, a adição. Para tal utilizou o material Cuisenaire e trouxe as peças do mesmo em grande para que todos os alunos pudessem visualizar. Pediu que fizessem comboios que representassem uma determinada quantidade e corrigiu-os no quadro.

Seguidamente, na área de Conhecimento do Mundo, relembrou o que era uma árvore genealógica e como se construía. Como atividade de consolidação entregou às crianças uma folha onde estava uma árvore para preencherem fazendo desenhos dos membros da sua família mais próxima.

Para finalizar a sua manhã de aulas deu a lição da letra «c» com a Cartilha Maternal João de Deus e distribuiu pelos alunos uma proposta de trabalho onde tinham de cortar papeis e preencher a letra «c» que estava representada.

Inferências e fundamentação teórica

Darei especial enfoque à aula de Iniciação à Matemática que foi trabalhada com o material Cuisenaire, por ter sido um momento que gostei de ver. A colega, através do Jogo dos Comboios trabalhou a decomposição de um determinado número de diferentes maneiras. Caldeira (2009) explica este jogo dizendo que o jogo consiste em pedir à criança “para colocar à sua frente na posição horizontal, uma determinada peça” e, seguidamente solicitar “que procure as diferentes possibilidades de formar comprimentos iguais ao da primeira peça, colocando outras em linha recta, unidas pelas extremidades” (p.137). Desta forma, e sem o aluno perceber de imediato o que está a fazer (por se tratar de um jogo) decompõe o número de variadas formas, desenvolvendo o conceito de número.

Para Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999):

noção de que um número pode ser decomposto de diversas maneiras é essencial para a compreensão dos conceitos de adição e subtração. Neste sentido, uma criança que aprendeu que 9 pode representar-se como $5+4$, $6+3$, $7+2$ e $8+1$ está em melhor posição do que outra que não tenha um tal conhecimento” (p.42).

Por se tratar de um jogo as crianças aderem e tentam, rapidamente, chegar ao objetivo: fazer comboios que caibam numa determinada estação, ou seja, estão a decompor o número de diversas formas. Cunha e Nascimento (2005) mostram 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” e com este material é possível fazê-lo.

Acredito que os jogos, e outras formas lúdicas de lecionar as matérias e as disciplinas (a matemática, que é uma disciplina que requer atenção, concentração e, muitas vezes, uma perseverança que não é fácil nas crianças), são uma forma muito eficaz de ensinar estas temáticas aos alunos, garantindo que se desenvolve o raciocínio da matemática de uma forma que lhes seja interessante e motivadora.

13 de dezembro de 2011

Hoje a manhã de estágio começou com uma aula de música dada pelo professor P. Nesta aula os alunos cantaram com o professor canções que já conheciam e o professor ensinou-lhes uma nova canção de Natal.

Seguidamente foram para o ginásio ensaiar para a festa de Natal que tem lugar daqui a três dias.

Inferências e fundamentação teórica

O entusiasmo com que o professor P. dá as aulas de música é de extrema importância para a motivação dos alunos. Ferreira (2002, p.13) ao definir algumas atitudes pedagógicas do professor de música afirma que este deve:

evitar uma postura diretiva e deve favorecer um clima de descontração e espontaneidade; deve demonstrar pelo seu rosto e gestos “ a vida da música”. Isto quer dizer cantar com entusiasmo e movimentações, a fim de despertar o interesse da criança para a música.

O mesmo autor defende ainda a importância da música dizendo que a música é “considerada em todos os seus aspetos ativos (a audição, o canto, a dança, a percussão corporal e instrumental, a criação melódica), globaliza naturalmente os diversos aspetos

a serem ativados no desenvolvimento da criança: cognitivo/linguístico, psicomotor, afetivo/social”

Durante estas aulas as crianças estão a desenvolver competências básicas por estarem em contacto com a música. As competências básicas que podem ser desenvolvidas pela criança através das canções são, segundo Vasconcelos (2008), “- A estruturação do tempo” – trabalha os ritmos (depressa, devagar, começar, parar, longo, curto...); “-A equidade auditiva” – adquire a capacidade de distinguir sons e de diferenciar progressivamente os sons dos ruídos, os vários instrumentos e as onomatopeias; “-A simbolização” – através das canções pode manifestar estados de ânimo, simular e imitar situações, libertando assim a sua imaginação. A música é, sem dúvida, algo com o qual as crianças devem estar familiarizadas desde muito cedo.

16 de dezembro de 2011

Hoje foi o dia da festa de Natal. Aquando a chegada das crianças, a educadora, as restantes estagiárias e eu começámos a preparar os alunos, vestindo-os e caracterizando-os de acordo com a sua personagem.

Ao longo do evento fomos dando apoio. No decorrer da festa ajudámos os alunos nas entradas para o palco, garantindo que as mesmas decorreriam da forma planeada.

Inferências e fundamentação teórica

Estas festas, pela emotividade que se faz sentir entre os intervenientes, mostram enorme valor no estreitamento de laços entre os colegas e com os próprios educadores e estagiários, que os apoiam também nestes dias festivos.

Segundo Aguera (2008, p.73) “ 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”.

Estanqueiro (2010) considera que:

os pais não gostam de ser chamados à escola só nos momentos de crise para ouvir más notícias. É uma boa prática convidar os pais para assistir a iniciativas culturais ou recreativas da escola. A participação dos pais na vida da escola, com respeito pela autonomia pedagógica dos professores, contribui para aumentar a qualidade na educação (p.116).

Estes momentos fazem com que os alunos sintam uma sintonia e uma aproximação da sua vida escolar, a qual partilham diariamente com os seus colegas e com os professores, tendo oportunidade de partilhar com os seus pais, ou restante

família, os momentos felizes na escola, apresentando os seus amigos aos pais, mostrando os seus trabalhos e a peça de teatro que ensaiaram com tanto entusiasmo.

3.ª Secção: Grupo dos 3 anos

Esta secção dá lugar ao momento de estágio que decorreu no período de 2 de janeiro de 2012 a 10 de fevereiro de 2012.

Este momento teve lugar na sala de aula do Bibe Amarelo, referente à faixa etária dos 3 anos, dinamizada pela educadora P.

3.1. Caracterização da turma

De acordo com as informações fornecidas pela educadora este grupo é constituído por 29 crianças das quais 13 são do género masculino e 16 são do género feminino.

A maior parte destas crianças revelam um desenvolvimento e uma maturidade considerada normal. Existem algumas crianças com dificuldades ao nível da linguagem tendo uma delas acompanhamento do terapeuta. A referida criança além da dificuldade na linguagem que é ligeira e considerada normal, tem também dificuldades na socialização e nas mudanças de rotina.

Estas crianças por vezes demonstram dificuldades na perceção das tarefas a desempenhar assim como em todas as rotinas diárias da sala do bibe amarelo e da Escola. A maioria das crianças revela pouca autonomia e grande dependência de um adulto nas idas à casa de banho, na hora da refeição, em vestir e despir, entre outras.

Não foi detetado nenhum caso de Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.).

3.2. Caracterização do espaço

A sala do grupo dos 3 anos, sendo uma sala ampla, subdivide-se em dois espaços distintos – um deles é composto por mesas circulares e destina-se a atividades que, pelas suas características, requerem uma mesa e uma cadeira. A restante área da sala é uma zona ampla, desprovida de mesas e cadeiras, onde as crianças podem livremente sentar-se no tapete do chão, para atividades de âmbito coletivo.

Esta sala faz ainda ligação, através de largas janelas, para a zona do recreio, conferindo assim uma grande luminosidade à mesma. Este espaço goza de uma

privilegiada dinâmica de cores, que promove o otimiza a sensação de bem-estar de quem nela está, contando ainda com uma coleção de trabalhos expostos e materiais didáticos.

Adjacentes a este espaço encontram-se as casas de banho, dedicadas às duas turmas do Bibe Amarelo.

Para aceder à sala através da parte interna do jardim-escola é necessário passar pela outra sala de aula do grupo dos 3 anos.

3.3. Rotinas

As rotinas desta turma são idênticas às rotinas da turma do Bibe Encarnado e do Bibe Azul, onde estagiei anteriormente, exceto no tempo dedicado à sesta, que acontece nesta turma e nas outras não.

Todos os dias esta turma destina uma hora à prática da sesta. Este é o momento em que a sala assume um espaço de silêncio e luminosidade reduzida. As camas dos alunos são colocadas pela sala, sendo anteriormente retiradas todas as mesas e cadeiras. A sesta é um momento importante para as crianças nesta idade e imprescindível. Segundo Quina (1991) “ a sesta da tarde deve ser respeitada e conservada o maior tempo possível (p.41).

Cordeiro (2008) defende também este momento de descanso dizendo que a sesta “ é um direito da criança, nesta idade” e que “deve ser feita num ambiente calmo” (p.374). O mesmo autor salienta ainda a importância da autonomia nesta rotina dizendo que nestes momentos “deve ser estimulada a autonomia (as crianças devem tirar elas próprias os sapatos, deitar-se e tapar-se sozinhas, mesmo que as educadoras deem o toque final” (p. 374).

Este momento tem a duração de 1h30m, aproximadamente.

3.4. Horário

No quadro 4 apresento o horário do grupo dos 3 anos.

Quadro 4 – Horário do grupo dos 3 anos

Horas		Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-9h30	Acolhimento				
9h30-10h00	Atividades de desenvolvimento verbal	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Estimulação à leitura	Estimulação à Leitura
10h00-10h30	Recreio	Desenho	Recreio	Informática /Biblioteca	Iniciação à Matemática
10h30-11h00	Grafismos	Recreio	Educação Física	Informática /Biblioteca	Recreio
11h00-11h30	Estimulação à leitura	Trabalho de grupo	Educação Musical	Recreio	Educação Física
11h30-12h00	Desenho	Cantinhos	Grafismos	Iniciação à Matemática	Recorte e Colagem
12h00-13h00	Almoço				
13h00-14h30	Sesta				
15h00-15h30	Iniciação à Matemática	Picotagem	Picotagem	Pintura	Modelagem /Barro
15h30-16h00	Recorte e colagem	Pintura	Desenho	Desenho	Cantinhos
16h00-16h30	Cantinhos	Jogos	Cantinhos	Jogos	Jogos
16h30	Lanche				
17h00	Saída				

3.5. Relatos diários

2 de janeiro de 2012

Hoje foi o primeiro dia de estágio no Bibe Amarelo. Como foi dia de roulement os alunos de ambas as turmas do Bibe Amarelo ficaram com a educadora.

Por ser o primeiro dia de aulas a seguir às férias de Natal a educadora começou por promover um diálogo com os alunos perguntando-lhes se queriam partilhar o que tinham feito durante as férias.

Posto isto a educadora chamou-nos e explicou-nos como funcionava o Bibe Amarelo, dando-nos a conhecer os dossiers dos alunos para ficarmos a par dos

conteúdos que já tinham sido abordados em aulas passadas. Durante esta conversa as crianças viram um filme na televisão escolhido pela educadora.

Inferências e fundamentação teórica

Embora a televisão possa ser, recorrentemente, considerada um mau hábito para as crianças, é de referir que, se utilizada de forma responsável, esta também pode ser benéfica e um momento de lazer com qualidade. Segundo Marujo, Neto e Perloiro (2010) “a televisão está presente na casa de (quase) todas as famílias portuguesas”, desenvolve e “estimula a leitura em presença das legendas, (...) informa e ensina de forma atraente (...) diverte e descontra” (p.127).

O mesmo autor afirma ainda que “o mais importante malefício [da televisão] tem aparecido associado à transmissão de violência” (p.127) podendo ser contornado se o educador estiver atento ao que a criança vê (o que aconteceu hoje, pois a educadora escolheu o que queria que as crianças vissem).

Cordeiro (2008) diz que “inúmeras situações do dia-a-dia, não televisivo (em casa, na escola, na sociedade) tem igualmente uma carga violenta” (p.411), não sendo portanto a televisão a única transmissora de violência às crianças. Esta, como já referi, só o será se os educadores, ou os pais, não filtrarem o que as crianças vêem.

Acredito que a televisão, que tem inúmeros conteúdos em horários familiares não aconselháveis às crianças ou não desejáveis para uma formação saudável, pode ser utilizada com responsabilidade, um ótimo veículo de aprendizagem social e um momento de partilha familiar muito importante para a vida das crianças. Tal como qualquer tecnologia, o uso indevido da mesma pode ser prejudicial na educação e formação de um menor, mas também pode ser um momento de lazer e aprendizagem.

3 de janeiro de 2012

A educadora começou a manhã contando uma história aos alunos.

De seguida, no Domínio da Matemática, foram desenvolvidas atividades lúdicas com o material didático Blocos Lógicos. A educadora começou por distribuir o material pelas mesas e deu uma linha fronteira a cada aluno.

Começou por pedir que colocassem peças com a forma de um quadrado dentro da linha fronteira e pediu aos alunos que descrevessem as peças que tinham escolhido. Os alunos descreveram as peças em relação à cor, ao tamanho, à espessura e à forma, compararam-nas com as peças dos colegas. De seguida, a professora pediu que

deixassem só uma das peças dentro da linha fronteira e explicou que a um conjunto com apenas um elemento se dá o nome de conjunto singular.

Inferências e fundamentação teórica

A educadora, durante a atividade com o material Blocos Lógicos, trabalhou as formas geométricas com os alunos. Moreira e Oliveira (2004) afirmam que “embora as peças dos blocos lógicos não representem figuras planas, pois todas têm espessura, podem ser um recurso importante para uma primeira familiarização das crianças com os nomes das figuras” (p.99)

É nesta idade, aos três anos, que se deve começar a trabalhar com a criança as formas geométricas, referindo Moreira e Oliveira (2003) que “os conceitos sobre as formas geométricas começam a formar-se durante o período pré-escolar e estabilizam por volta dos seis anos, sendo por isso oportuno trabalhar sobre formas entre os três e os seis anos de idade” (p.45), este material é ideal para esta aprendizagem. Os mesmos autores (Moreira e Oliveira, 2004) afirmam que “embora as peças dos blocos lógicos não representem figuras planas, pois todas têm espessura, podem ser um recurso importante para uma primeira familiarização das crianças com os nomes das figuras” (p.99)

Os Blocos Lógicos conseguem ser um material muito atrativo para as crianças, conseguindo introduzir a temática da geometria, mesmo em crianças tão pequenas, criando um interesse genuíno e uma compreensão conceptual do que são as formas geométricas e em que sentido estas podem ser aprendidas.

9 de janeiro de 2012

A educadora começou a manhã com uma proposta de trabalho em que os alunos fizeram diversos grafismos. Durante toda a atividade a educadora esteve a ajudar as crianças para que estas segurassem bem o lápis.

Seguidamente ensinou às crianças a dobragem em papel da cabeça de um cão e entregou uma folha onde pudessem colar a dobragem e desenhar o corpo do animal.

Na área do Domínio da Matemática a educadora trabalhou com o material 1.º Dom de Froebel. Sentou os alunos em U e, depois de alguns momentos de suspense, retirou da caixa a bola verde. Com essa mesma bola deu noções de: à frente, atrás, em cima, em baixo, dentro e fora.

Inferências e fundamentação teórica

Acredito que a realização da proposta de trabalho, na qual era pretendido realizar grafismos, foi bastante importante para os alunos, dado que estes ainda apresentam alguma dificuldade em segurar o lápis. Penso que se tiverem oportunidade de realizar várias atividades deste género, provavelmente não sentirão tanta dificuldade em fazer as letras pois treinam a firmeza dos seus gestos.

Com o material 1.º Dom de Froebel a educadora trabalhou com os alunos a orientação espacial e a lateralização (capacidades e destrezas que este material desenvolve), pedindo a um aluno que colocasse a bola onde era pedido, ou atrás da caixa, ou por baixo de uma mesa ou à frente de outro aluno. Trabalhou ainda um conceito, na minha opinião de relevante interesse pedagógico, que foi a aprendizagem das cores, ao mostrar aos alunos a bola de cor verde, pedindo-lhes que encontrassem, na sala, outros objetos que tivessem a mesma cor.

Este material é, segundo Caldeira (2009, p.243) “essencialmente destinado a crianças a partir dos 2/3 anos de idade” devendo, portanto, ser trabalhado na Educação Pré-Escolar pois, segundo Lorenzato (2006) deve-se oferecer a crianças mais pequenas “situações relativas a posição e deslocamento, isto é, sobre, dentro, fora, em cima, em baixo, antes depois, perto, longe, frente, trás, direita, esquerda etc” (pp. 146-147), sendo este material ideal para o efeito.

Pude reparar ainda que as crianças apresentaram algumas dificuldades no posicionamento da bola onde a educadora pedia e que, por essa mesma razão, a educadora quis que todas participassem. O mesmo autor refere, acerca desta problemática, que “algumas destas noções podem ser difíceis para algumas crianças porque pressupõem noção de verticalidade ou de horizontalidade, ou porque pressupõem um referencial que não a própria criança” (p.147).

Assim, reitero a minha opinião a favor deste material, que ajuda as crianças a ultrapassar esse tipo de dificuldades, tão habituais nesta idade, promovendo a resolução das mesmas a potenciando a rápida aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de outras capacidades.

10 de janeiro de 2012

O primeiro momento da manhã foi dado com o material 3.º Dom de Froebel. A educadora contou uma história e, durante a mesma, orientou as crianças para que estas fizessem as construções: muro baixo, muro alto, comboio, mesa com cadeiras e cama.

Durante a construção das mesmas a educadora foi realizando situações problemáticas para trabalhar o raciocínio de soma e de subtração até à quantidade 6.

De seguida as crianças efetuaram uma proposta de trabalho referente à área de Conhecimento do Mundo, na qual preencheram a imagem de um porco, utilizando papeis cortados. Antes de iniciarem a atividade, a educadora dialogou com as crianças sobre este animal e outros também pertencentes à quinta.

Inferências e fundamentação teórica

Com a realização desta proposta de trabalho a educadora aliou a área de Conhecimento do Mundo ao domínio da Expressão Plástica. A estratégia adotada pela educadora promove a temática da transversalidade abordada nas OCEPE (ME, 2007), a qual refere que “não se considerando estas diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo (p.22).

Sanches (2001), na mesma ordem de ideias diz-nos que o professor deve “relacionar o conteúdo com outras matérias/disciplinas para fazer interagir as aprendizagens”, não devendo “ter a gavetinha de cada um dos saberes bem fechadinha, só aberta para o teste da dita disciplina” (p.51).

Na minha opinião, esta interligação de áreas distintas do conhecimento é muito positiva na aprendizagem da criança, conseguindo conceber os conteúdos díspares de forma coerente e relacionada, fazendo com que a escola e as aulas sejam percebidas como mais do que um conjunto de matérias, e desde cedo percebidas como uma aprendizagem global e pertinente, promovendo o gosto pela aprendizagem desde cedo.

13 de Janeiro de 2012

Hoje, as minhas colegas de estágio e eu, dramatizámos a história “O Cuquedo”. Fizemos uma pequena peça de teatro onde utilizámos máscaras de animais relacionados com a história. Durante toda a dramatização fomos pedindo a participação dos alunos onde estes também fizeram de personagens da história.

De seguida a educadora distribuiu palhinhas por todos os alunos. Formulou duas situações problemáticas em que as palhinhas representavam os dados do problema. A partir dos dados fornecidos, as crianças retiraram a quantidade de palhinhas indicada, e, sob a orientação da educadora pensaram que tipos de operação tinham de realizar, se uma operação de adição ou subtração; seguidamente realizaram as operações manipulando as palhinhas.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula do Domínio da matemática, com o recurso das palhinhas, enquanto material didático, as crianças fizeram alguns cálculos, contando-as, juntamente com a educadora, por forma a desenvolver a contagem e o seu raciocínio matemático com base em materiais do dia a dia. Tal como referem Castro e Rodrigues (2008), “os primeiros cálculos que as crianças realizam são cálculos por contagem, apoiados em materiais que a facilitem (...) as crianças modelam os problemas recorrendo a materiais concretos (...) e efectuam contagens um a um (a partir da unidade ou a partir de certa ordem) (p.29). Para fazer contagem de objetos, a criança tem de saber “ que a cada objecto corresponde um e um só termo da contagem; como não perder nem repetir nenhum objecto; o conceito de cardinalidade (o último termo dito corresponde ao número total de objectos contados); que a contagem não depende da ordem pela qual os objectos são contados” (p.18).

Nesta atividade a educadora trabalhou o sentido do número com as crianças. Castro e Rodrigues (2008) definem o sentido de número como um conceito que “diz respeito à compreensão global e flexível dos números e das operações, com o intuito de compreender os números e as suas relações e desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um os utilizar no seu dia-a-dia, na sua vida profissional ou enquanto cidadão activo” (p.11).

Referimos diversas vezes que muitas crianças sabem contar objetos, ou seja, conhecem e conseguem reproduzir verbalmente a sequência numérica, mas isso não confere à criança o sentido de número, como desenvolvem Castro e Rodrigues (2008) ao afirmarem que:

decorar os termos da sequência numérica utilizando os vários contextos referidos pode ser útil, mas, por si só, não contribui para o desenvolvimento do sentido de número (...) através da criação de oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objectos é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos da contagem oral e de relacionar os números (p.17).

Os mesmos autores acrescentam ainda que “o sentido do número engloba o número e suas relações para além dos diferentes significados e utilização dos números”. Dizem-nos também que “quando falamos de crianças em idade pré-escolar, o sentido de número pode ser entendido como um processo no qual elas vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilização dos números e a forma como estes estão interligados” (p.11)

As palhinhas, tal como outros materiais de utilização diária e não apenas pedagógica, são extraordinários para o ensino da Matemática a crianças, dado que as mesmas, ao associar as palhinhas a esta temática, estarão tendencialmente a desenvolver esta aprendizagem sempre que manusearem palhinhas, ainda que fora da escola, e aperceber a aplicação prática do ensino, que nesta idade poderá, tendencialmente, ser difícil de explicar aos alunos quando não recorrendo a materiais de interesse lúdico.

16 de janeiro de 2012

A educadora começou o dia por perguntar aos alunos como foi o seu fim-de-semana. Neste momento de descontração, todos puderam falar e contar o que tinham feito no fim-de-semana e quais os melhores momentos dos mesmos, podendo ainda comentar as atividades dos restantes colegas.

No final, a estagiária contou ainda uma história aos alunos, depois da qual se dirigiram às suas mesas para a aula de Domínio da Matemática. A educadora começou por dispor no quadro algarismos do zero ao quatro, de forma aleatória, e solicitou a cada aluno que identificasse o algarismo que a mesma referisse. No final deste exercício, distribuiu uma proposta de trabalho com o algarismo 4 em tamanho grande, pedindo que cortassem vários papéis de cores diversas e que os colassem sobre o algarismo, por forma a criar um 4 colorido para cada aluno. Para isso, colocou no centro da mesa papéis de lustro coloridos e deu uma tesoura a cada aluno.

Aquando desta atividade, todas as estagiárias presentes ajudaram na decoração de uma parte da sala de aula.

Inferências e fundamentação teórica

Acredito ter sido de maior pertinência o diálogo matinal da educadora com os alunos, acerca das suas atividades no fim-de-semana. Muitas das crianças quiseram partilhar com a educadora e os colegas o que mais tinham gostado de fazer.

Durante estes diálogos a criança vai aprendendo um novo vocabulário, aumentando assim o seu léxico a cada dia que passa, que é muito importante pois, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “a comunicação é vital no desenvolvimento da criança, implicando a participação ativa de ambos os interlocutores (criança e adulto) e requerendo oportunidades comunicativas e a existência de múltiplas razões que levem ao desejo e à necessidade de comunicar” (p.34)

As mesmas autoras são a favor destes momentos de diálogo uma vez que “a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende

sobre o real físico, social e afetivo” (p.34) e proporciona-lhes a oportunidade de “se expressarem individualmente, interagindo verbalmente e, deste modo desenvolverem as suas capacidades de expressão oral” (p.40).

São estes momentos que fazem com que a educadora conheça melhor, e se relacione de forma mais próxima, com os seus alunos, partilhando consigo também os momentos fora do ambiente escolar, conhecendo os seus hábitos e interesses.

Penso que estes momentos de diálogo, em que cada criança é ouvida por toda a turma, faz com que esta se sinta escutada e respeitada, e que perceba que as suas experiências são importantes, aumentando assim a sua autoconfiança e potenciando a exposição de ideias. O desejo de comunicar e a ânsia de partilhar o que tinham feito no fim-de-semana foi visível na atitude dos alunos, que a colocaram ansiosamente o dedo no ar para dizerem o que fizeram.

Segundo o Ministério da Educação (2007) “a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (p.67)

Acredito também que o diálogo informal e recorrente da educadora com os seus alunos faz com que os mesmos se relacionem de forma mais próxima com o seu grupo escolar desenvolvendo um léxico mais completo, aprendendo a falar mais articuladamente, escutando os seus colegas, partilhando não só os seus momentos, como o dos outros. Na minha opinião são situações de crescimento e consciencialização pelo próximo.

17 de janeiro de 2012

Hoje dei uma manhã de aulas. Comecei por sentar os alunos em U e mostrei o animal que trouxe: uma tartaruga. Com a ajuda dos alunos mencionei as características mais visíveis da mesma. Pelos atributos que foram dizendo, expliquei que se tratava de um réptil. Mencionei também o seu habitat, locomoção, reprodução e diferentes espécies de tartarugas existentes. Posto isto passei a tartaruga pelos alunos para que pudessem tocar e ver mais de perto as características que foram faladas.

Em seguida dei Iniciação à Matemática com o material 1.º Dom de Froebel. Comecei por lembrar o nome do material e perguntei aos alunos quais as características desta caixa. Fui pedindo ajuda e fui retirando as bolas das cores que já conheciam, Apresentei uma nova bola, a bola azul, que os alunos ainda não conheciam. Quando já tinha todas as bolas fora da caixa trabalhei a lateralização pedindo que

colocassem a bola onde eu queria, em relação às outras bolas ou em diferentes sítios da sala de aula. Acabei fazendo o jogo do “Quim Visual” com as crianças por forma a trabalhar a memória.

Depois do recreio terminei a minha manhã contando a história “A que sabe a lua”. Sentei as crianças em semicírculo, coloquei-me de frente e expus, na parede, a imagem de uma lua. Comecei por efetuar a leitura da história e, ao mesmo tempo que iam aparecendo novas personagens na história, fui pedindo-lhes para colarem as imagens das mesmas na parede.

No final da história apelei à memória das crianças tirando um animal da parede sem as crianças verem pedindo-lhes que descobrissem qual faltava.

Durante toda a história os alunos foram solicitados para imitar sons de animais e adivinhar o que viria a seguir.

Inferências e fundamentação teórica

Considero que foi de maior pertinência ter trazido uma tartaruga para a sala de aula, dado que, desta forma, os alunos tiveram oportunidade de conhecer, ver, tocar e experienciar as características específicas de um réptil. Penso ter contribuído para que as crianças estivessem mais atentas e entusiasmadas, de modo a construir o próprio conhecimento, corroborando assim com Hohmann e Weikart (2011) que referem que “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” (p.5).

Os mesmos autores defendem ainda que o facto das crianças estarem em contacto directo com os animais enquanto se fala dos mesmos proporciona a promoção do “crescimento intelectual, emocional, social e físico” (p.5).

É com estas experiências que a criança começa a dar um sentido ao mundo que a rodeia, conhecendo-o e refletindo sobre o mesmo de forma mais crítica, mais assertiva e mais curiosa, potenciando o seu crescimento e desenvolvimento cognitivo, tal como defende Borràs (2002) “os elementos naturais atraem a atenção das crianças. Estimulam-nas a pôr em ação todas as estratégias de observação e permitem-lhe pôr à prova muitas das hipóteses que lhes foram apresentadas na aula” (p. 345). Pude reparar que as crianças estavam fascinadas com a tartaruga, de forma muito positiva e construtiva, estando inclusivamente mais atentas ao conteúdo da aula.

O mesmo autor refere ainda que o contacto com animais permite “desenvolver atitudes de proteção e manifestar responsabilidade através do cuidado que lhes

proporcionam” (p. 345), que considero ter sido notório na forma cuidadosa com que os alunos tocaram no animal e na forma protetora com que se entreadjudavam ao segurar na tartaruga.

Acredito que trazer animais contribui positivamente para o sucesso de uma aula, dado que “os animais e as plantas fazem parte do dia-a-dia das crianças através de um contacto mais ou menos directo, quer seja em casa, no Jardim-de-infância ou que observem em visitas. (Martins, 2009, p.79), e penso ser essa mesma a razão pela qual as crianças gostam de falar sobre este tema.

20 de janeiro de 2012

Hoje foi um dia diferente para os alunos do Pré-Escolar. Depois do habitual acolhimento no salão, roda das canções e higiene nós, as estagiárias do bibe amarelo, fizemos um teatro para os alunos. Desta vez dramatizámos a história dos “Sete Cabritinhos”, onde solicitámos a participação dos alunos para a mesma, propondo-lhes que representassem as várias personagens exemplificadas no conto.

Em seguida os alunos do Pré-Escolar foram ver um teatro no ginásio do Jardim-Escola que visa sensibilizar as crianças para a higiene oral. Durante todo o teatro as personagens do mesmo, uma escova de dentes e uma pasta dentífrica, falaram acerca dos hábitos de higiene que se deve ter no dia-a-dia.

Inferências e fundamentação teórica

Hoje a turma teve dois momentos de contacto com o teatro/representação, dado que numa participaram ativamente, tendo sido os próprios a representar as personagens na história dos sete cabritinhos, e tendo sido espectadores da peça sobre a higiene oral.

A dramatização de uma história torna-a real e tangível, permitindo que os alunos a possam viver, experienciando sensações que as suas personagens representam nos vários momentos das histórias. Cordeiro (2008) defende que o teatro:

é muito importante para ajudar as crianças desta idade a ultrapassar situações em que os seus naturais mecanismos de defesa levam a atitudes tímidas e, até demasiado prudentes. E ajuda-as também, através do desempenho de vários papéis que na vida real lhes estão vedados, a entender o porquê dos adultos, e a perceberem melhor porque é que os pais e educadores tomam certas atitudes ou exigem determinados comportamentos (p. 423)

Acredito que a representação de uma história na Educação Pré-Escolar é de elevada pertinência, contribuindo de forma ativa para o desenvolvimento da imaginação, criatividade e linguagem verbal e não-verbal da criança.

Tendo em conta as ideias do autor, podemos dizer que o teatro é um dos meios através do qual se podem desenvolver diversas competências, ao nível cognitivo e social. As crianças tendem a representar os modelos que seguem no seu dia-a-dia e as suas ambições nas peças que representam, bem como representar as suas experiências.

Ao longo da dramatização do conto as crianças representaram diferentes animais, que, segundo Hohmann, Banet e Weikart (1992) serve para aprenderem “a representar com o seu próprio corpo e a sua própria voz aquilo que sabem sobre o mundo. A imitação é o início do «faz de conta» ou desempenho de papéis, em que as crianças integram uma série de imitações (p.224).

Estas peças, com especial enfoque no conto que hoje os alunos representaram, são de grande importância pois ligam a componente didática e lúdica numa só atividade.

23 de janeiro de 2012

A educadora começou a manhã de aulas pedindo à colega de estágio que contasse a história do livro “Marley e Eu”.

De seguida, a educadora começou a aula de Domínio da Matemática trabalhando com o material Blocos Lógicos. Começou por distribuir peças pelas mesas e por explorar um pouco as suas características falando da cor, da forma e do tamanho das mesmas, comparando-as entre si. Seguidamente, a educadora passou uma linha de lã a cada aluno, perguntando a uma das crianças que nome se dava àquela linha, a qual o aluno respondeu corretamente – linha fronteira e pediu aos alunos que colocassem dentro da linha duas peças da cor amarela. Verificou se os alunos tinham feito bem e pediu para tirarem essas mesmas duas peças de dentro da linha. A educadora explicou que, se não houvesse nada dentro dos conjuntos, estes consideravam-se conjuntos vazios. Depois pediu que fizessem conjuntos com dois elementos. Um dos alunos mostrou o seu conjunto aos colegas, para perceberem em que aspetos as duas peças eram diferentes. Após este exercício, este mesmo aluno retirou uma peça do conjunto a pedido da educadora, que perguntou que nome se dava a um conjunto com um elemento apenas, ao qual o aluno respondeu corretamente: conjunto singular.

A educadora introduziu, pela primeira vez nesta turma, a noção de cardinal. Explicou que cardinal significava o número de elementos de um conjunto (dando alguns exemplos). No final da aula foi permitido que os alunos brincassem um pouco com as peças.

Inferências e fundamentação teórica

Gostei de assistir à aula do material Blocos Lógicos pela metodologia utilizada e pela forma como a educadora conseguiu manter a atenção dos alunos.

Segundo Caldeira (2009), uma das competências a desenvolver com este material é a aplicação da teoria de Conjuntos, na qual se utiliza o diagrama de Venn, dando aos alunos a noção de cardinal (p.368).

Segundo Damas e Oliveira (2010) nos diagramas de Venn “todos os elementos com a mesma propriedade são incluídos no interior de uma mesma linha fechada” e “surgirão numa fase inicial, utilizando apenas uma só propriedade “ como, por exemplo, serem só peças amarelas” (p.15). Os conjuntos que a educadora pediu às crianças que formassem tinham de conter duas peças de cor amarela mas, os mesmos autores defendem que numa fase mais avançada “os objetos poderão ser organizados formando conjuntos satisfazendo mais do que uma propriedade como, por exemplo, «ser vermelho», «ser círculo» e «ser vermelho e círculo» ” (p.15).

Um dos aspetos da aplicação da Teoria de Conjuntos é a possibilidade de uma criança poder relacionar objetos semelhante ou distintos, não classificando apenas como peças (ou entidades) únicas ou separadas de todas as outras, podendo desenvolver uma maior capacidade de relacionamento matemático. Se a criança não pudesse estruturar os objetos fazendo correspondência, cada objeto seria para ela uma entidade separada.

Os Blocos Lógicos são um material que desenvolve a capacidade analítica e o raciocínio lógico das crianças, razão pela qual acredito que o tema seja tão bem lecionado e desenvolvido nos Jardins-escolas João de Deus, contribuindo para a aprendizagem contínua e coerente dos alunos.

24 de janeiro de 2012

Hoje a educadora trabalhou com o material 1.º Dom de Froebel. Perguntou aos alunos quais as cores das bolas deste material. As crianças disseram todas as cores exceto a cor roxa que se esqueceram. Posto isto a educadora mostrou a bola roxa e lembrou a cor da mesma.

De seguida fez uma atividade com os alunos na área de expressão artística relacionada com essa cor. Esta atividade consistiu em pintar os pés dos alunos com tinta igual e estes, de seguida, calcarem uma folha de papel.

Inferências e fundamentação teórica

A educadora relembrou aos alunos uma cor (roxo) da qual a maioria se tinha esquecido, relacionando-a com uma atividade muito divertida e lúdica para as crianças. O roxo será uma cor que não vão esquecer com facilidade pois aliaram esta aprendizagem tão racional à memorização complexa com uma atividade divertida.

Desta forma, os alunos ainda tiveram a experiência de pintar os pés e desenvolver a sensibilidade de um membro que, geralmente, não é trabalhado nas aulas. Corroborando com Santos (1999) ao afirmar que “uma educação pela Arte, atenta aos exercícios sensoriais e corporais, ao harmonioso evoluir da psicomotricidade, da afetividade e da sensibilidade, proporciona à criança um domínio progressivo das suas virtualidades expressivas, comunicativas e criativas” (p.68).

Esta atividade promovida pela educadora desenvolveu dois conceitos que, sendo tão distintos, foram desenvolvidos no decorrer da mesma. Assim, os alunos, além de perceberem a cor, desenvolveram também a sua sensibilidade e criatividade, aprendendo a entender o seu corpo como um meio de arte.

27 de janeiro de 2012

À primeira hora da manhã, propus à educadora contar uma história, dado que tinha preparado imagens alusivas à história “Caracolinhos de Ouro e os três Ursinhos”. Enquanto a ia contando e mostrando as imagens, explorava cada personagem e ambiente, e os alunos iam adivinhando cada momento da história através das imagens.

Posteriormente, a educadora distribuiu o material Cuisenaire por todos os alunos, deixando de parte algumas peças, e pedindo que fizessem uma sequência crescente com as peças que tinham recebido. Após a leitura da mesma sequência por cores, acrescentou a peça amarela, ainda não distribuída, referindo que colocassem a mesma ao lado da peça cor-de-rosa, já presente na sequência. Seguidamente refizeram a leitura da sequência por cores bem como alguns exercícios de memória relacionados com a mesma temática. A aula terminou com a construção da sequência em escada de forma decrescente, a qual mais uma vez a educadora fez um exemplo para os alunos memorizarem e repetirem.

Para finalizar, e por forma a personalizar a sala de aula, as minhas colegas e eu terminámos a decoração da sala que tínhamos começado a semana passada, colocando num grande painel que a sala dispõe, quadrados pintados de várias cores e as fotografias dos vários alunos da turma.

Inferências e fundamentação teórica

No final desta aula as minha colegas e eu continuámos a decoração do placard da sala de aula, tentando personalizá-lo ao máximo, por forma a que os alunos que nestas salas passam grande parte do seu dia, as pudessem ter personalizadas com as suas imagens, decoradas de forma a que se sintam num pedaço de escola que também é seu.

O placard ficou muito engraçado, deu muita cor à sala de aula que, segundo Zabalza (1998) é de maior importância, dado que o mesmo defende que a sala de aula deve “ser muito colorida”, “ser original e criativa” e “ser personalizada”. Deve também ser acolhedora e confortável pois “um ambiente acolhedor e personalizado diz-nos sempre muito mais” (Sanches, 2001, p.85).

Penso que colocar fotografias em grande dos alunos foi uma forma muito direta de personalizar a sala, criando um sentimento de pertença mais afirmado que o recurso aos desenhos dos alunos, mais tipicamente utilizados nas decorações das salas de aula. O mesmo autor defende que a sala de aula deve “estar decorada de tal modo que eduque a sensibilidade estética infantil” sendo assim um “conteúdo de aprendizagem: a harmonia das cores, a apresentação estética dos trabalhos, etc” (p.239). Diz também que é importante que a sala de aula “esteja organizada e ambientada com uma certa sensibilidade estética que, além de tornar agradável a permanência na mesma, “eduque” a sensibilidade estética e artística das crianças” (p.260), o que acredito que conseguimos alcançar de forma muito natural e positiva, não só através do placard agora construído, como por toda a decoração colorida e atraente que a sala tem.

30 de janeiro de 2012

Depois do acolhimento matinal, todos os alunos tiveram oportunidade de falar sobre o seu fim-de-semana e as atividades que mais gostaram de fazer, debatendo com eles as suas atividades preferidas e os *hobbies* que têm.

Já nas suas mesas, a educadora distribuiu pelos alunos o material do 3.º Dom de Froebel. Explicando os fundamentos deste Dom de Froebel, a educadora simultaneamente criava situações problemáticas relacionadas com as construções que ia pedindo aos alunos que fizessem. Fizeram, em conjunto, nesta aula, as construções do muro alto, mesa com cadeiras e a cama, criando uma sequência em tom de história.

Depois desta aula de Domínio da Matemática, os alunos foram encaminhados para um concerto que aconteceu no ginásio, da banda “Os Corvos”, onde se reuniram todos os alunos do pré-escolar para assistir ao evento. No decorrer do mesmo, “Os Corvos” tocaram músicas do conhecimento geral infantil, músicas clássicas e, no final, os

elementos da banda apresentaram-se, explicando também aos alunos quais os instrumentos que utilizavam e alguns fundamentos dos mesmos, nomeadamente o tipo de som que cada um emitia e a sua utilidade.

Inferências e fundamentação teórica

Penso que a vinda da banda “Os Corvos” ao jardim-escola foi de extrema importância pois as crianças tiveram a oportunidade de assistir a um concerto de perto, sentindo e ouvindo bem as músicas. Tiveram ainda oportunidade de interagir com os músicos no final. Segundo Hohmann e Weikart (2011) para as crianças “ver pessoas a criar música mesmo em frente aos seus olhos e mover ao compasso de sons ao vivo dão novas dimensões à compreensão que as crianças têm da música e às percepções que têm de si próprias como criadoras de melodias” (p. 660). A iniciativa, por parte do jardim-escola, de convidar uma banda é algo de grande pertinência para os alunos uma vez que Vasconcelos (2006) nos diz que “os processos de aprendizagem podem ser enriquecidos através: da assistência a concertos dados por diferentes grupos em que a voz tem participação activa” e do “convite a cantores para irem à escola de modo a partilhar informação sobre diferentes técnicas vocais” (p.16)

A música, como ato pedagógico, é algo recente e que deve ser mantido. Sousa (2003), afirma que:

a música na educação (...) objectiva-se para o campo da cultura musical (...) . maestros e músicos vão dar concertos às escolas ou os alunos vão assistir à actuação de bandas e orquestras em salas de espectáculos. A actuação artística despe-se da sua formalidade para se tornar um acto pedagógico (p.22).

Cordeiro (2008) sublinha esta ideia ao dizer que “é importante que, através da tradição, as crianças tomem o contacto com o passado, para melhor viverem o presente e architectarem o futuro”. (p.430)

A música é uma forma natural de continuar conceitos e tradições e as crianças apreciam e aderem com facilidade.

Terça-feira 31 de janeiro de 2012

Esta manhã de estágio lecionada pela colega estagiária. Esta começou com uma história logo após o acolhimento, enquadrada numa aula de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, sentando todos os alunos em forma semicircular e contando a história “Todos no Sofá”, promovendo a participação de todos os alunos ao longo de toda a história. No final da história, de modo a consolidá-la, a estagiária propôs a dez

alunos que a dramatizassem, sentando-se num sofá improvisado com cadeiras e dando a cada aluno a imagem de um animal, o qual o mesmo iria representar.

Se seguida, na aula de Domínio da Matemática, foram distribuídas pelos alunos palhinhas e algarismos móveis, de modo a trabalhar as somas, existindo sempre um apoio ao exercício no quadro como forma de enquadramento. As crianças colocaram uma determinada quantidade de palhinhas que a professora pediu, representaram essa mesma quantidade com os algarismos móveis, colocaram o algarismo por baixo do grupo de palhinhas. A criança tinha de reconhecer o algarismo e relacioná-lo com a quantidade.

Na aula seguinte, de Conhecimento do Mundo, a estagiária abordou o animal o porco, ilustrando os vários tipos de porcos existentes com imagens, explicando o seu habitat natural, a sua alimentação, entre outras curiosidades que realçou ao longo da apresentação. Explicou ainda que o porco era um mamífero e, dado que os alunos já sabiam o que era um mamífero, começaram a enumerar algumas das características dos mamíferos facilmente reconhecíveis no porco. No final, a estagiária mostrou bolotas e palha, deixando que todos os alunos pudessem manipular estes materiais.

Por forma a trabalhar a lateralização e de modo a consolidar os conhecimentos acerca do animal anteriormente estudado, a estagiária, no âmbito de Domínio da Expressão Plástica, distribuiu propostas de trabalho pelos alunos, onde apresentava vários porcos, solicitando que pintassem apenas o que estaria no canto superior esquerdo.

Inferências e fundamentação teórica

Na sua aula de hoje, a colega de estágio utilizou algarismos móveis e palhinhas na sua aula de Iniciação à Matemática. Nabais (s.d) diz-nos que algarismos móveis são “símbolos matemáticos, feitos em plástico e de cores atraentes, pode a criança representar, sobre a mesa de trabalho, as operações elementares” (p.64). Neste caso, por serem as crianças ainda tão novas, não representam ainda operações aritméticas com estes símbolos, mas ganham já uma noção de número, associando o algarismo à quantidade.

O contacto com algarismos móveis é de maior importância na formação base das crianças, dado ser nesta idade que ela começa a reconhecer alguns algarismos pois, segundo Caldeira (2009) “as crianças aos dois ou três anos de idade, conseguem distinguir alguns números, pois veem-nos nos elevadores, nas portas, nos telemóveis” (p.331). A mesma autora refere ainda que “à medida que a criança vai conseguindo

estabelecer relações e comparações entre quantidades e números, vai raciocinando sobre essas relações, explorando diferentes representações de um mesmo número” (pp.331-332).

Segundo Spodek e Saracho (1998), as atividades de associação da quantidade ao símbolo são importantes nesta idade dado que “as crianças pequenas precisam de experiências que as ajudem a associar nomes ou símbolos aos números que eles representam” (p. 309).

Os algarismos móveis são ideais para esta associação, sendo bastante apelativos para crianças com esta idade pelas diversas cores que geralmente têm.

Consegui perceber nesta aula a importância destes materiais. Os alunos estão motivados com os materiais que apelam assim à atenção, à experimentação, à manipulação e à aprendizagem.

10 de fevereiro de 2012

A manhã de hoje esteve a cargo da colega. Começou pela leitura da história “A Galinha dos Ovos de Ouro”. No decorrer da mesma foi dispendo imagens num quadro ilustrando a história que contava. Terminada a história, pediu aos alunos que a recontassem através das imagens já dispostas na totalidade no quadro.

Seguidamente, a estagiária encaminhou os alunos para as suas mesas, desenvolvendo uma atividade baseada na Teoria de Conjuntos (abordando a temática das aves), tendo como base alguns materiais (algarismos móveis, linhas de fronteira, ovos, milho e um sinal cardinal) que utilizou ao longo do exercício, mostrando imagens ilustrativas aos alunos, previamente dispostos em forma de semicírculo.

Depois de voltarem de uma aula de Domínio de Expressão Motora, os alunos participaram num jogo de estafetas, também promovido pela estagiária supramencionada.

Inferências e fundamentação teórica

Na minha opinião, o momento em que a colega terminou a história e pediu aos alunos que a recontassem foi muito interessante, dado que alunos puderam relembrar e falar sobre a mesma. É muito importante para desenvolver o léxico das crianças, pois permite que as mesmas tenham de verbalizar a história e as suas opiniões. Tal como referem as OCEPE (ME, 2007) “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário construindo frases

mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação (...)" (p.67)

Gostei muito da postura que a colega adotou na aula de Domínio da Matemática e, em particular, nos reforços positivos que foi dando durante a mesma quando via que faziam corretamente o que era pedido e respondiam de forma acertada. Acredito ser importante corrigir as crianças e dizer o que está mal, mas penso ser também igualmente importante elogiar quando aos alunos acertam em algum ponto ou numa resposta. A este propósito, Sanches (2001) afirma que "o estar muito atento aos pequenos sucessos, introduzir reforços positivos, oportunamente, é meio caminho andado para obter o sucesso dos alunos. O elogio tem de ser oportuno, adequado, no momento exacto e de acordo com o perfil de quem o faz e de quem o recebe" (p 58). Também para Estanqueiro (2010), "o elogio eficaz reforça a auto-estima do aluno e promove a sua autonomia, tornando-o capaz de valorizar os seus esforços e prescindir dos estímulos do professor" (p.25).

A aula da colega foi muito bem conseguida; convidou os alunos à participação, conseguindo ter a perceção da aprendizagem que os alunos tiveram ao ouvir a história. Consegui ainda aferir quais os momentos que os alunos mais gostaram, quais os pormenores que melhor retiveram, as emoções associadas a cada momento, e ainda as partes da história que não referiram. Com isto, conseguimos ter um traço geral da aprendizagem das crianças e perceber quais os pontos em que estas são mais sensíveis e atentas, em detrimento de momentos ou histórias que as cativam menos.

O reforço positivo foi um ponto fundamental e ajudou a criar uma relação mais próxima e mais positiva.

4.ª Secção: Seminário de Contacto com a Realidade Educativa

A semana de estágio intensivo decorreu entre os dias 27 de fevereiro a 2 de março de 2012.

Realizei este período de estágio com o grupo dos 3 anos que tenho vindo a acompanhar desde o dia 12 de dezembro de 2011. Deste modo não considero necessário voltar a referir a caracterização da turma, do espaço assim como o horário e as respetivas rotinas (estas informações encontram-se na 3.ª Secção).

As práticas diárias foram semelhantes às anteriormente observadas, desta forma julgo não ser pertinente voltar a referi-las correndo o risco que cair em repetição.

No entanto, penso ser pertinente referir que foi muito positivo poder estar das 9h às 17h durante os 5 dias e assim observar outras áreas. Fiquei a conhecer melhor o que se faz ao longo do dia e da semana.

5.ª Secção: 4.º Ano

A 5.ª secção dá lugar ao momento de estágio que decorreu no período de 5 de março de 2012 a 27 de abril de 2012. Este momento teve lugar na sala de aula do 4.º ano orientada pela professora L.

5.1. Caracterização da Turma

A turma do 4.º ano A é constituída por 24 crianças, 12 do género feminino e 12 do género masculino.

Todos os alunos desta turma deslocam-se para a escola em transporte próprio ou a pé e 5 deles residem fora do concelho de Lisboa (Cascais, Loures e Almada).

Segundo a professora titular da turma é um grupo interessado no ambiente que o rodeia e manifesta interesse nas propostas apresentadas dentro e fora da sala de aula. Em termos comportamentais designa a turma como sendo conversadora, muito agitada e pouco respeitadora, referindo que no recreio são conflituosos e pouco amigos uns dos outros.

A maioria da turma apresenta dificuldades maiores na área da Matemática, sendo esta principalmente encontrada na resolução de operações e de situações problemáticas. Na área da Português apresentam alguma dificuldade na produção de textos e na correta utilização das regras ortográficas, nomeadamente na troca de grafemas como t/d, v/f, s/j/ch, entre outros. A professora referiu ainda a existência de irregularidade e descuido da caligrafia de alguns alunos. É de referir que um dos elementos desta turma tem apoio educativo fora da sala de aula pois apresenta algumas dificuldades.

Todas estas informações foram fornecidas pela professora titular de turma.

5.2. Caracterização do Espaço

A sala do 4.º ano contém 25 mesas, destinadas aos alunos, que se encontram viradas de frente para a secretária da professora. De um dos lados da mesma encontra-se o quadro interativo e do outro lado dois quadros de giz que são utilizados para expor

trabalhos dos alunos. Por baixo destes quadros encontram-se estantes que são utilizadas para arrumação de materiais. Do lado oposto da sala estão dois placards de cortiça, por baixo dos mesmos estão os dossiers dos alunos. Ao fundo da sala encontram-se livros infantis e jogos que são utilizados pelas crianças.

5.3. Rotinas

As rotinas dos alunos desta turma são semelhantes às praticadas no Ensino Pré-Escolar. Contudo, por fazer parte do 1.º Ciclo, diferem um pouco nos horários em que são cumpridas. O acolhimento é feito no salão à mesma hora e o tempo destinado à higiene dá-se de seguida. O recreio realiza-se às 11h tendo a duração de 30 minutos. O almoço decorre às 13h e conta com a presença de todas as crianças do 1.º Ciclo. As aulas da parte da tarde começam às 14h30m e terminam às 17h, horário destinado ao lanche.

5.4. Horário

No quadro 5 apresento o horário da turma do 4.º ano.

Quadro 5 – Horário do 4.º ano

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-9h50 10h00-10h50	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11h00-11h30	Recreio				
11h30-12h10 12h10-13h00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
				Estudo do Meio 12h30	
13h00-14h30	Almoço/ recreio				
14h30-15h20	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Hora do Conto 14h30-15h00	Educação Musical
15h20-16h10	Estudo do Meio	Educação Física	Clube de Ciências	Expressão Artística	Formação Pessoal e Social
16h10-17h00	Estudo do Meio	Formação Pessoal e Social	Orquestra	Inglês	Biblioteca/ Informática 16h00-17h00
17h00	Lanche				
17h15	Saída				

5.5. Relatos diários

5 de março de 2012

Na primeira hora da manhã a professora corrigiu a ficha de Matemática, dada para revisão do teste como trabalho de casa, que continha exercícios relativos à classificação dos triângulos, no que concerne aos lados e aos ângulos dos mesmos.

Na aula seguinte, de Português, e como forma de preparação do exercício ortográfico que se avizinhava, a professora sugeriu que os alunos escolhessem doze palavras que considerassem de maior dificuldade e que as copiassem três vezes, por modo a consolidar a sua escrita para o ditado que posteriormente a professora ia fazer.

No final, um aluno leu o seu texto para toda a turma, de modo a garantir que nenhuma palavra estava em falta no decurso do ditado, e terminaram a aula fazendo a correção do texto com recurso ao livro.

Inferências e fundamentação teórica

Por ter assistido à correção dos trabalhos de casa gostaria de reforçar a sua pertinência e importância estratégica. O propósito dos professores passarem trabalhos para casa é o de “levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática” (Marujo, Neto e Perloiro, 2008, p.113). Não concordo inteiramente com o autor pois, a meu ver, esta avaliação não é justa uma vez que a prática dos trabalhos de casa pode ter, ou não, ajuda de familiares, pelo que um professor nunca consegue ter um reflexo exato dos conhecimentos do aluno através destes trabalhos. Mas esta tende a ser uma temática potencialmente polémica, com opiniões divergentes por parte dos diversos autores e professores. Muitos autores a seguir mencionados consideram estes trabalhos fulcrais para a aquisição dos conteúdos, outros consideram-nos tendencialmente inúteis.

Meirieu (1998) dá-nos a conhecer algumas vantagens e desvantagens dos trabalhos de casa. Por um lado diz-nos que “não é normal que se imponham a crianças dias de trabalho de oito a dez horas, que não se lhes permita que regressem a casa antes das 17 ou das 18 horas e que sejam obrigadas a retomar o trabalho para fazer os deveres” (p.10). Aponta também outro ponto negativo do trabalho de casa dizendo que é

“um trabalho remetido para a desigualdade: desigualdade de condições de habitação, mas também, e sobretudo, de ambiente cultural” (p.10)

Por outro lado o autor diz que os trabalhos de casa ajudam os alunos a desenvolver 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)

Concordo com o autor na medida em que os trabalhos para fazer em casa promovem muitas vezes a desigualdade e a fadiga escolar mas, por outro lado, trazem potencialmente muitas mais-valias a quem os realiza de forma plena. Estes benefícios são abordados também por Abreu, Sequeira e Escoval, (1990), que defendem que “os trabalhos de casa ajudam o aluno a criar hábitos de trabalho, de cumprimento de regras e de ordens; a fazer juízos, comparações e descobertas; aumentam a responsabilidade e a autodisciplina” (p.145)

Os mesmos autores acrescentam ainda que “estudando, pesquisando, cumprindo rotinas, a criança adquire conhecimentos e capacidades, organiza o seu trabalho futuro e melhora, assim, o seu rendimento” (p.145)

A meu ver o maior objetivo dos trabalhos de casa é o de rever a matéria dada na escola, exercitando-a fora do ambiente escolar. Rochetta (citado por Simões, 2006) confirma esta ideia ao referir que os trabalhos de casa permitem “reforçar, pela prática individual, aquilo que é aprendido na escola” e são “essenciais para a aquisição de hábitos de estudo” (p. 85).

Também Epstein (citada por Simões, 2006) diz que “a aprendizagem não pode ser reduzida à simples receção de informação nas «aulas», pelo que se torna necessário rever em casa a matéria abordada, através de exercícios estimulantes e acessíveis” (p. 87).

Logo, é essencial que o professor marque trabalhos de casa, mas é igualmente importante a sua correção, não apenas para avaliar como também para esclarecer as dúvidas que forem surgindo e para mostrar aos alunos que o seu trabalho é valorizado. Neste sentido, corroboro com Pereira (1992), que defende:

ao marcar trabalho para casa o professor tem que lhe dar importância. Se ignorar o trabalho que pediu aos alunos então não valia a pena tê-lo marcado. É importante que o trabalho de casa não seja visto como um castigo, mas como um contributo para a aprendizagem de determinado assunto. O professor deve dar aos alunos a indicação de como é que vai utilizar os dados do trabalho de casa, isto possibilita-lhes verem a ligação do trabalho de casa com actividade da aula (p. 180).

Desta forma, e depois da análise da temática dos trabalhos de casa, um professor deve refletir acerca destes aspetos e passar trabalhos de casa menos numerosos. A

criança, ao fazer o trabalho de casa, deve encará-lo como uma tarefa objetiva e estimulantes.

6 de março de 2012

A manhã de aulas começou com as revisões para o teste de Matemática que vai ser realizado amanhã.

Na aula seguinte, de Português, foram trabalhados os grupos frásicos, com apoio de um documento digital, dando especial enfoque ao núcleo e constituinte de cada grupo. Simultaneamente, a professora ia fazendo aos alunos algumas questões relacionadas com análise morfológica.

Inferências e fundamentação teórica.

As revisões para os testes são bastante úteis para os alunos. É importante que as mesmas sejam feitas não só para relembrar os conteúdos aprendidos mas também para reconstruir os conhecimentos. Segundo Meirieu (1998) para fazer uma revisão eficaz é necessário “reformular todo o material, voltar a trabalhá-lo, vertê-lo para uma forma diferente, transpô-lo para novos códigos”(82).

O mesmo autor refere três tipos de atividades possíveis para fazer revisões: “uma memorização ativa e sistemática dos conteúdos adquiridos, um inventário e o aprofundamento dos pontos mais delicados e uma passagem exaustiva de toda a matéria” (p.81).

Rever os conteúdos dados é uma maneira das crianças perceberem as suas dificuldades. O objetivo destas revisões é o de reestruturar os conhecimentos e esclarecer dúvidas que possam surgir.

9 de março de 2012

A manhã de hoje começou com um teste de avaliação de Matemática. A professora começou por estipular o tempo que os alunos tinham para terminar o teste, lendo em voz alta todas as perguntas antes de iniciar o mesmo.

No final do teste, e após o recreio, a professora distribuiu uma ficha de trabalho de Português que continha exercícios de relações fonéticas e gráficas entre as palavras, após o preenchimento do qual os alunos foram ao quadro corrigir os exercícios.

Ainda antes do almoço, a professora fez a leitura modelo de uma texto e pediu individualmente aos alunos que fizessem a leitura em voz alta do mesmo

Inferências e fundamentação teórica

Depois da leitura modelo do texto foi pedido a todos os alunos que fizessem a leitura em voz alta do mesmo. Segundo Cadório (2001):

a leitura em voz alta, pelos alunos e sobretudo pelo 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. (p.51)

Ao ler o texto em voz alta a criança tem maior percepção do conteúdo lido do que se fizer uma leitura silenciosa pois, segundo, Jean (1999) “a leitura em voz alta (...) ao focalizar o olhar, a audição e a voz na articulação, muito simplesmente, é uma excelente forma de compreender aquilo que se lê ou aquilo que se recita” (p.170)

A seguir a diversas leituras foi promovido um diálogo com os alunos de forma a ouvir a opinião de cada um sobre o que tinha sido lido. Para a criança o diálogo sobre o que se leu, e a leitura em voz alta, são experiências de interação verbal que contribuirão grandemente para o desenvolvimento linguístico do aprendiz de leitor (Sim-Sim, 2007, p.22). A autora anterior explica que “fazer várias leituras ajuda as crianças na sua aprendizagem (...) a leitura é uma competência que não se desenvolve espontaneamente, mas que requer uma aprendizagem consciente por parte de quem lê, a qual tem de ser objeto de uma aprendizagem formal” (p.141).

A leitura em voz alta de um texto irá melhorando à medida que vai sendo exercitada. Uma articulação e entoação correta das palavras, e a leitura segura de um texto, são capacidades que se adquirem com a prática.

13 de março de 2012

A primeira aula, de Português, foi iniciada com um teste de avaliação, centrado num exercício ortográfico, que a professora ditou aos alunos.

Seguidamente, na aula de Matemática, a professora distribuiu pelos alunos uma ficha de trabalho com situações problemáticas, estipulando um determinado período de tempo para os alunos a poderem terminar. No final a mesma foi corrigida no quadro.

Inferências e fundamentação teórica

A resolução de situações problemáticas é uma prática frequente no 1º Ciclo do Ensino Básico pelas mais-valias que lhes são inerentes. Confrontar os alunos com problemas é essencial uma vez que “facilita o desenvolvimento do raciocínio, da

organização do pensamento e da capacidade de elaborar estratégias para lidar com situações desconhecidas, pelo que estimula a maturidade intelectual” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel, 2008, p. 127).

Serrazina, Vale e Fonseca (2002) são da opinião que “a resolução de problemas vai muito além de resolver um problema. É um modo de entender o ensino-aprendizagem da matemática e a própria matemática” (p.42).

Revela-se bastante útil confrontar o aluno com diversas situações problemáticas, dado que a resolução de problemas é uma forma de aprender a resolvê-los, e mostra-se a forma mais eficaz de uma criança adquirir as capacidades básicas necessárias à sua resolução. Estas capacidades serão tanto mais desenvolvidas quantos mais problemas se resolver, como defendem Lopes, Bernardes, Loureiro, Varandas, Oliveira, Delgado, Bastos e Graça. (1999) ao afirmar que “sendo a resolução de problemas uma actividade que envolve o recurso sistemático às capacidades básicas do pensamento, é durante essa resolução que o aluno tem possibilidade de as adquirir e desenvolver” (p.7). Estas capacidades começam a desenvolver-se logo após a leitura do problema uma vez que os alunos, geralmente, têm de começar por seleccionar os dados, escrever o que irão fazer e só depois realizam a operação. Os mesmos autores são da opinião que “quando um aluno recolhe dados de um problema é para os comparar e analisar; quando organiza esses dados está a resumir, a classificar, a interpretar e a avaliar” (PP.7-8)

O professor, ao disponibilizar problemas para que os seus alunos os resolvam, deve ter em conta que esses problemas devem despertar a curiosidade da criança, para que esta anseie por decifrar o enigma. Só assim sentirá a entusiasmo na descoberta da solução e terá vontade de resolver outros problemas. Para além de desafiantes os problemas devem ser reais e estarem relacionados com as vivências e interesses dos alunos, ou com as outras áreas curriculares, para que os mesmos ganhem sentido para as crianças, ao relacionarem os problemas com as suas experiências. Os contextos desempenham um papel particularmente importante, devendo ser escolhidos de modo cuidadoso, por servirem de apoio ao pensamento dos alunos. A Associação de Professores de Matemática (2008) defende que “em vez ensinar a resolver problemas de modo isolado, os professores deverão integrar os problemas no restante conteúdo curricular matemático” pois “quando os professores integram a resolução de problemas no contexto de situações matemáticas, os alunos reconhecem a utilidade das estratégias” (p.138). Encontrar problemas específicos para desenvolver determinadas ideias matemáticas é uma forma direta de o aluno perceber as vantagens da aprendizagem da matemática no seu dia-a-dia. O aluno só vai criar empatia com a resolução de problemas

se souber que esta pode facilitar a sua vida em determinadas situações. Segundo Palhares (2004):

a resolução de problemas oferece uma oportunidade única de mostrar a relevância da matemática no quotidiano dos alunos, apesar de toda a dificuldade que resolver problemas reveste. No entanto, sem a capacidade para resolver problemas, a utilidade e o poder das ideias, conhecimentos e capacidades matemáticas ficam seriamente limitadas. (p.7)

A seguir à resolução de problemas o professor deve pedir aos alunos que expliquem como chegaram às respostas, tal como aconteceu hoje na aula de Matemática, tendo conseguido centrar o problema através do recurso a atividades do seu quotidiano. Os problemas apresentam na grande maioria das vezes, e idealmente, mais do que um processo de resolução, que torna importante para os alunos “reflectir, explicar e justificar as suas respostas, de modo que a resolução de problemas conduza e confirme a compreensão dos conceitos matemáticos por parte dos alunos” (APM, 2008, p.140). Só desta forma conseguirá avaliar a capacidade dos seus alunos para resolver problemas, conseguindo que tenham interesse em discutir e questionar as suas ideias e as dos outros colegas, argumentando de forma estruturada, bem como examinar e validar os resultados, fazendo com que os alunos se questionem, partilhem ideias, se expressem e comuniquem.

16 de março de 2012

No dia de aulas a cargo da colega, enquanto aguardávamos a chegada da professora da Equipa de Supervisão para a aula, dois alunos fizeram a leitura em voz alta do livro que a turma tem vindo a ler.

Na aula de Estudo do Meio que se seguiu, a colega apresentou aos alunos uma maquete, na qual apresentava algumas montanhas e, com apoio de um documento digital, desenvolveu uma atividade de consolidação do conhecimento acerca das montanhas e dos seus constituintes, onde os alunos colocariam na maquete os seus constituintes no respetivo local.

Na aula de Português a colega entregou a todos os alunos um texto acerca das serras, o mesmo contendo alguns adjetivos. Após a leitura e interpretação do documento, foi pedido aos alunos que destacassem os adjetivos qualificativos do mesmo. Aqui, a colega utilizou um esquema representante dos graus dos adjetivos, por forma a consolidar a temática introduzida na aula.

Para terminar, na aula de Matemática, introduziu o tema da moda e mediana, através da apresentação de uma listagem que continha algumas serras do nosso país,

com a respetiva altitude, pedindo a alguns alunos que se dirigissem ao quadro para desenhar a barra correspondente a uma das serras em que, no final, se representou num gráfico de barras das altitudes da serra, permitindo fazer os cálculos supracitados.

A manhã de aulas terminou com uma reunião com as Professoras da Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica, as professoras e as estagiárias.

Inferências de fundamentação teórica

A manhã de aulas que a colega deu decorreu bastante bem. A aula de Português e a aula de Matemática estavam ligadas com o tema de Estudo do Meio: as serras de Portugal; foi à volta deste tema que deu todos os conteúdos das outras áreas o que fez com que a passagem das aulas fosse harmoniosa, interessante e que não houvesse quebras e interrupções. Segundo a Organização Curricular (ME, 2004), o “ Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (p.101). Desta forma a estagiária conseguiu cativar as crianças uma vez que estas, regra geral, gostam de Estudo do Meio pois é uma área que tem significado para elas, pois dá a conhecer o mundo em que vivem e o que as rodeia logo desperta-lhes uma curiosidade natural e vontade de conhecer e saber mais. Como vem descrito na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico a importância da área de Estudo do Meio neste nível de ensino é indiscutível uma vez que nestas aulas “os alunos irão aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada” (ME, 2004, p. 102).

A maneira como a professora apresenta os conteúdos é, sem dúvida, muito importante para que estes tenham gosto pela matéria dada e aprendam algo. O Estudo do Meio é uma área propícia à utilização de materiais e estratégias apelativas. A colega, ao trazer uma maquete, fez com que os alunos pudessem visualizar a montanha e fez com que participassem ativamente na aula.

19 de março de 2012

No início da manhã fomos convocadas (as estagiárias) a assistir a uma aula surpresa que teve lugar na outra turma do 4.º ano. Nesta, foi dado à estagiária em questão um texto, sobre o qual deveria ser feita uma leitura e a subsequente interpretação e exploração do grau dos adjetivos. Assim, após a leitura e interpretação do texto, a estagiária desenvolveu um exercício que consistia na escrita de algumas

frases no quadro que contivessem o adjetivo no grau normal, pedindo então aos alunos que adaptassem os adjetivos referidos para outros graus.

Após esta aula juntámo-nos com as professoras da Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica para uma reunião e, logo depois, todos os alunos do 1º Ciclo se reuniram no ginásio para a apresentação da escritora Sílvia Alves, que abordou alguns aspetos relevantes da sua vida e que a encaminharam pelos caminhos da escrita, enquadrando no seu discurso alguns dos livros que escreveu, terminando a sua apresentação com uma sessão de autógrafos.

Inferências e fundamentação teórica

O encontro entre crianças e escritores de livros é uma prática que deve ser frequente na escola uma vez que é responsável por promover a leitura.

Segundo o programa – Está na Hora da Leitura, do Plano Nacional de Leitura (s/d):

os encontros de alunos com os autores, que são já uma prática muito frequente em escolas e bibliotecas, podem ter um efeito muito positivo na aquisição ou consolidação do gosto pela leitura. No entanto, para se conseguir esse efeito é indispensável que todos os alunos participantes tenham lido pelo menos uma obra do autor a convidar, tenham apreciado o que leram e desejem um contacto pessoal, porque a leitura lhes suscitou curiosidade (p.53).

Estes momentos são importantes para que se efetue o encontro da criança com o mundo literário e para que se possa promover o prazer da leitura. Veloso e Riscado (2002, citando Poslaniec, 2006) defendem que “actividades relacionadas com o livro” abrem “caminhos para a descoberta do mundo livresco” e, “entre elas salienta-se (...) as visitas de ilustradores/escritores” (p. 28).

É enriquecedor o facto de a criança poder ter contacto com um autor pois “só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e for formado no sentido de a saber comunicar” (Gomes, 1996, p.12), não há ninguém melhor para o fazer do que um escritor.

É na escola que a criança tem o acesso fundamental à leitura e à escrita, sendo um local privilegiado para ações como esta. Segundo Herdeiro (citado por Nina, 2008):

é durante a fase de escolaridade que se desenvolvem os interesses e hábitos de leitura e isso faz da escola, enquanto espaço e tempo de formação, o mais directo mediador entre a criança e o livro, dependendo muito da sua acção, positiva ou negativa, o carácter da relação que se estabelece e a dimensão que o acto de ler adquire para o jovem. (p.210)

Para promover o prazer de ler é necessário privilegiar a dimensão lúdica da leitura. Adotar este tipo de programas de ação, onde a criança beneficia de uma

interação com escritores, é uma hipótese de suscitar nela o interesse pela leitura e até pela escrita.

20 de março de 2012

A professora iniciou o dia com a organização e entrega de trabalhos dos alunos, seguindo-se a organização de sumários em atraso, os quais escreveu no quadro para os alunos copiarem.

Seguidamente, na aula de Matemática, foi elaborado um gráfico de barras. A partir do gráfico foram calculadas a média, a moda e a mediana do mesmo.

Algumas crianças foram chamadas ao quadro para a correção do exercício e, depois do recreio, resolveram alguns exercícios de interpretação do gráfico que tinham realizado.

No final do exercício, e antes do trabalho de expressão escrita que se seguiria, uma aluna fez uma breve apresentação das suas férias através de fotografias.

Na aula de Português foi realizada uma atividade que consistia em desenvolver uma composição a partir de uma imagem.

Inferências e fundamentação teórica

O principal conteúdo que foi trabalhado na manhã de aulas foi a Estatística, através da elaboração e exploração de um gráfico de barras.

A Estatística é contemplada em todos os programas escolares de Matemática e é um conjunto de técnicas apropriadas para recolher, classificar, apresentar e interpretar conjuntos de dados.

A crescente importância tem-se repercutido nos programas de matemática uma vez que “no seu dia-a-dia, os alunos lidam com vários tipos e fontes de informação, em boa parte veiculada através dos meios de comunicação social. Muita dessa informação é apresentada na forma de tabelas, gráficos ou através de linguagem corrente usando termos estatísticos” (ME, 2007, p.27)

Castro e Rodrigues (2008) defendem também a abordagem da estatística na escola e a relação da mesma com o dia-a-dia da criança: “a análise de dados é uma área da Matemática que, no mundo actual tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico” (p.59)

Uma das mais-valias do trabalho da estatística na sala de aula é o diálogo que a interpretação dos dados deve gerar e o desenvolvimento do sentido crítico dos alunos

pois, segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), “na educação básica, é muito importante que os alunos contactem com as primeiras noções de estatística e probabilidades, (...) procurando-se que o foco esteja na compreensão das ideias e no sentido crítico. O ensino deve ser fortemente experimental mas apelando às capacidades de raciocínio e comunicação” (p.90)

Para que a informação que os alunos veem nas fontes de informação possa ser compreendida é importante que os alunos comecem desde cedo a lidar com esses termos.

Para compor o gráfico de barras a professora começou por perguntar a quantidade de irmãos que cada aluno tem e, através desses dados recolhidos, elaborou-se o gráfico. De acordo com o Programa de Matemática do 1º Ciclo (2007):

há muitas situações do dia-a-dia e da vida familiar ou escolar dos alunos que podem suscitar questões interessantes para serem trabalhadas neste nível de ensino no âmbito da organização e tratamento de dados. A abordagem de vários conceitos deste tema pode ser feita a partir de investigações tendo por base características dos alunos da turma, por exemplo: cor de olhos, gostos (...) número de irmãos, altura, peso (p.26)

É importante que os alunos sejam incentivados a recolher dados da realidade ou de fontes documentais para sua quantificação, podendo depois classificá-los e ordená-los para que posteriormente realizem representações físicas e gráficas dos dados recolhidos (Bòrras, 2001).

Para além de situações relacionadas com as vivências dos alunos este tema também tem potencialidades para ser ligado a outras áreas curriculares, sendo o Estudo do Meio e a Matemática uns desses exemplos.

23 de março de 2012

A primeira tarefa a ser feita hoje pelo grupo foi uma ficha de trabalho de Matemática. Para a realização da mesma a professora estipulou um prazo limite para o seu término, fazendo depois a correção da mesma no quadro, para que todos os alunos a acompanhassem.

Finalmente, de modo a preparar a aula que se seguia, os alunos escreveram o sumário da aula de Português, onde desenvolveram um exercício ortográfico.

Na Área de Estudo do Meio, a professora sugeriu que fosse feito um trabalho de grupo com dois temas à escolha: os rios e os vulcões, duas matérias já abordadas anteriormente nesta disciplina.

Inferências e fundamentação teórica

Hoje pude assistir à elaboração de um trabalho de grupo, metodologia que eu tanto aprovo e valorizo quando realizada por iniciativa da professora. O trabalho de grupo requer, por parte do professor, estudo, trabalho, preparação, responsabilidade e um controlo disciplinar maior do que o normal. Infelizmente, por essas mesmas razões, há vários professores que não se desafiam a fazê-lo e cingem-se a aulas em que os trabalhos são feitos individualmente. Pato (1995) fala-nos da flexibilidade que um professor tem de ter para utilizar trabalhos de grupo na prática escolar dizendo-nos que:

o êxito de um tal empreendimento depende, à partida, da disponibilidade do professor para aceitar, sem reservas, a alteração profunda do modelo tradicional da sala, da forma como organiza a turma, das actividades que programa e das condições materiais que assegura; exige-lhe uma atitude, durante as situações de aprendizagem, bastante diferente daquela a que está habituado. (p.10)

No trabalho de grupo realizado hoje foi dada aos alunos liberdade de escolha de várias variáveis. Não só poderiam escolher um dos dois temas, como poderiam escolher os elementos do seu grupo, num total de quatro elementos, a forma como desenvolveriam e apresentavam o seu trabalho, responsabilizando-os pela apresentação e desenvolvimento do mesmo. Esta liberdade de escolha faz com que os alunos ganhem autonomia e responsabilidade. Mas não é apenas isso que os alunos desenvolvem ao elaborar este trabalho de grupo, as aulas de trabalho de grupo são também “um permanente desafio à imaginação, à capacidade de inovação, ao desejo de progredir e de aprender, não só para os alunos, mas também para os professores” (Pato, 1995, p. 11) . São também muito importantes uma vez que colocam o “aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir” (p.9)

O trabalho de grupo é, a meu ver, um trabalho imprescindível a ser feito pois é uma maneira de adquirir novas competências. A entreaajuda existente entre os membros dos grupos faz com que as crianças com dificuldades aprendam mais, contudo, segundo Sá (2004), “ não só os alunos com dificuldades tiram benefícios educativos do trabalho cooperativo; beneficiam igualmente aqueles que mais ajuda prestam aos outros” (p.38).

Todas as crianças beneficiam desta organização uma vez que é privilegiada a aprendizagem cooperativa.que, de acordo com Aguado (citado por Ribeiro, 2006) se traduz:

numa estratégia de ensino baseada na interação social, e que consiste na estruturação dos objectivos de modo a que a organização da aula crie pautas de socialização positivas face às pautas clássicas do tipo competitivo, apresenta-se

como uma alternativa eficaz ao ensino tradicional baseado fundamentalmente em formas de aprendizagem individual e/ou competitiva (p.2).

A competitividade dá assim espaço à cooperação e à ajuda.

Mas, o trabalho de grupo só poderá ser uma mais-valia para toda a turma quando supervisionado pelo professor. O professor tem de ter o cuidado de perceber se todas as crianças trabalham, se nenhuma criança está excluída, na escolha dos grupos ou na elaboração do trabalho, e se todas beneficiam com o trabalho em questão, evitando desta forma que os alunos se sintam de parte e que desistam. Ferreira e Santos (s/d) falam-nos desta problemática dizendo que, na elaboração de trabalhos de grupo:

impõe-se uma supervisão cuidada do professor, pois muitas situações podem acontecer: as crianças que não estão integradas e que estão «perdidas» no seu canto, alunos pouco produtivos «encostados» passivamente aos grupos, ou ainda aqueles a quem o seu «mal-estar» lhes dá um comportamento agressivo e provocador. Para isso o professor deverá transmitir a necessidade de todos os alunos participarem e os meios através dos quais se concretizam essas contribuições. (p.79)

O trabalho de grupo é uma metodologia de ensino bastante eficaz, é também, quando realizado da forma correta, um instrumento de integração do aluno na vida escolar promovendo a confiança, a cooperação, a ajuda e a liderança, no bom sentido da palavra.

10 de abril de 2012

Neste primeiro dia do 3.º período, ao chegar às aulas, deparámo-nos com as mesas e cadeiras fora dos seus lugares, pelo que a professora sugeriu que os alunos colaborassem na organização geral dos lugares. A professora começou por conversar com os alunos, deixando que estes falassem sobre as suas férias de Páscoa.

Iniciou-se a aula com a leitura e conseqüente interpretação de um texto do manual, que era relacionado à temática da Páscoa. Neste texto, explorou-se ainda algumas palavras mais complexas.

Seguidamente os alunos realizaram uma ficha de Matemática.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta manhã de aulas foi utilizado um material auxiliar na sala de aula: o manual escolar. Este material, que é individual, é um instrumento de trabalho que é utilizado pelo aluno na sala de aula.

A meu ver os manuais escolares são ferramentas de trabalho bastante úteis na escola. Como nos diz Bonafé (2011) o manual escolar é “um recurso técnico para

facilitar aos estudantes a assimilação dos saberes elaborados e para simplificar as tarefas dos professores. Enquanto instrumento técnico da actividade de ensino –a mais importante de todas – requer teoria, investigação e avaliação dos resultados” (p.40)

A utilização do manual escolar faz com que as crianças tenham o conhecimento acessível, se tiverem dúvidas ou curiosidades sobre um tema podem consultá-lo e rapidamente tem a resposta que querem. É um instrumento que tem bastantes mais-valias no ensino contudo não é perfeito. Tormenta (1996) diz que é “preocupante a desaptação dos conteúdos e da linguagem dos manuais aos interesses e necessidades reais dos alunos, a ausência de qualquer ligação entre saberes adquiridos e saberes a adquirir ou a ensinar” (p.52)

O mesmo autor diz também que há alguns manuais, não todos, que:

elegem o trabalho em grupo como eixo central e despoletador de pôr em comum, da decisão coletiva em termos de planificação e de progressão na aprendizagem, do trabalho projecto como criação do gosto da pesquisa pelo empenho na contribuição para a mudança social, para a invoção (p.52).

No entanto a maioria dos manuais remete para o “isolamento da escrita” e para uma “relação comunicacional manual/aluno, quase sempre unidireccional” (p.52)

Os livros escolares contêm também uma “insuficiente caracterização dos conceitos apresentados, o que dá origem, por parte das crianças, a confusões e a uma errada aquisição de conceitos, provenientes da ausência de rigor científico” (Abreu, Sequeira, Escoval, 1990, p.53)

Por estas mesmas razões o manual escolar não deverá ser eleito pelo professor como o único material de trabalho na sala de aula. O professor não se deve restringir apenas à utilização do manual e deve apresentar diferentes materiais aos alunos. O quotidiano da sua ação pedagógica não se deve cingir apenas à utilização do manual escolar pois este funciona como um constituinte pouco flexível das práticas pedagógicas.

Segundo Tanner (citado por Bonafé, 2011)

nenhum manual escolar, não importa quão perfeito possa ser, deverá servir como única fonte de uma disciplina, nem deverá determinar os modos de intrução. Os alunos precisam de aprender a trabalhar com um amplo conjunto de recursos materiais e e os professores devem manejar uma boa variedade de recursos materiais para se adequarem às necessidades dos alunos. (p145).

Deve ser o professor a guiar a utilização do manual e não o contrário. O professor não deve perder a independência de poder fazer o que pretender na sala de aula por ter de respeitar e por se guiar pelo manual escolar da turma. Como Roldão (2009) nos diz, o manual escolar é:

instrumento de trabalho muito útil, destina-se essencialmente ao aluno e não ao professor, sob pena de esvaziar e inverter toda a lógica da autonomia profissional docente, para além de uniformizar, de facto, cada vez mais, as práticas de ensino que, paradoxalmente, precisam de uma crescente diferenciação face à diversidade crescente dos alunos e das sociedades em que se inserem (p.28).

Quando o manual é utilizado por opção do professor este deve encaminhar os alunos na sua utilização e seleccionar o que quer. Deve acrescentar ou filtrar conteúdos conforme o seu objetivo de trabalho pois, como nos diz Olivier Reboul (citado por Tormenta, 1996) “não há ensino sem conteúdo mas um conteúdo não constitui por si só um ensino, assim como um monte de tijolos não constitui uma casa” (p.53).

Também Roldão (2009) concorda com esta seleção por parte dos professores ao dizer que os manuais deveriam “constituir-se como bancos de recursos diversificados, actualizados e cientificamente seguros, que o professor possa usar por escolha, seleção, organização diversa nas suas situações de ensino, ao serviço do melhor uso para os alunos” (p.29)

O manual pode, portanto, ser uma boa ferramenta de trabalho para um professor quando utilizada da melhor maneira. É o professor que deve seleccionar o que realmente interessa de todo o material que o manual oferece.

Nos jardins-escolass João de Deus são utilizados manuais escolares nas diversas áreas exceto na área de Matemática. Concordo que sejam utilizados manuais escolares de Português e Estudo do Meio mas concordo também que não sejam utilizados manuais de Matemática pois, segundo Hole (1980) os problemas matemáticos contidos nos manuais escolares são “ uma coleção de exercícios orientada para um determinado tema, mas, em grande parte, sem ligação uns com os outros (...) a necessidade tão acentuada, de aprender, segundo relacionamento não é atendida, de forma alguma” (p. 170). A necessidade de ligação de temas na matemática não é tida em conta nos manuais de matemática e, por essa mesma razão, deve ser o professor a criar as situações problemáticas que entender, relacionando-as com os temas que pretender. Tenho tido a oportunidade de assistir a aulas de matemática muito boas ao longo dos meus estágios nos jardins-escolas João de Deus sem auxílio de manual escolar o que me faz concluir que, nesta área, este material é prescindível.

Ao utilizar diferentes metodologias o professor evita que os alunos vivam uma rotina escolar marcada pela utilização do manual escolar.

13 de abril de 2012

As aulas de hoje foram assistidas pelas Professoras da Equipa de Supervisão de Prática Pedagógica. Estas assistiram a uma aula de uma colega, na outra sala do 4.º ano, que começou por lecionar Estudo do Meio. Aqui, abordou a temática da poluição atmosférica.

Seguidamente, na aula de Português, a estagiária enquadrou o tema das palavras parónimas com uma fundamentação teórica e alguns exemplos práticos, consolidando a temática com um exercício de associação entre imagens e palavras, que estavam, respetivamente, no quadro e num cartão escritas.

A aula terminou com a área de Matemática, especificamente com o critério de divisibilidade por três e por nove, promovendo um jogo lúdico por forma a consolidar esta temática.

Ao voltarmos para a nossa aula, a mesma esteve a cargo da colega, que trabalhou as áreas equivalentes, em Matemática, entregando uma ficha de trabalho aos alunos, terminando com a correção da mesma.

Seguidamente, na aula de Estudo do Meio, e à semelhança da anterior aula que tínhamos assistido do 4.º ano B, os alunos trabalharam com a estagiária a Poluição Atmosférica, desta feita com recurso a um documento digital que os acompanhava no processo de aprendizagem desta temática, que continha algumas imagens, ilustrações e frases explanatórias do tema, abordando as principais causas que levam à pressão atmosférica, os efeitos e as medidas a tomar na sua prevenção.

Finalmente, na aula de Português, a estagiária entregou um texto, pedindo para que se procedesse à leitura e interpretação do mesmo, no âmbito dos adjetivos numerais, tema central desta aula, seguindo-se assim uma explicação dos fundamentos dos adjetivos numerais e um exercício em que os alunos deveriam destacar os adjetivos numerais no texto, sublinhando-os. Finalmente, após alguns exemplos acerca da mesma temática, foi entregue uma ficha formativa.

O dia terminou com uma reunião acerca das aulas lecionadas.

Inferências e fundamentação teórica

Ao longo de toda a aula a que assisti no 4.º ano B, a estagiária teve como apoio o quadro interativo ActivInspire, que a auxiliou ao longo de todo o decurso das diferentes áreas.

Os quadros interativos são utilizados em muitas escolas como substitutos dos tradicionais quadros de giz, sendo um meio para mostrar material do computador.

Através do quadro interativo a professora consegue apresentar todos os conteúdos que tenha no seu computador e, para além disso, o quadro oferece aos alunos a possibilidade de resolver tarefas e problemas e a oportunidade de demonstrar o seu conhecimento numa matéria específica. Os quadros interativos dão aos professores a possibilidade de guardar material didático criado por eles e de mais tarde revelá-lo à turma, para que possa ser utilizado pelos alunos. Com o quadro interativo ao dispor do professor na sala de aula este é livre de escolher em que tarefas e com que objetivo o vai utilizar. Compete ao professor criar oportunidades em que as crianças tenham contacto com a tecnologia, nas quais exista uma interação entre a tecnologia e o ensino sendo uma mais-valia ter quadros interativos que facilitam esta interação. Serrano e Fialho (2003) defendem o uso de tecnologias na educação dizendo que estas “têm um papel fundamental e estratégico que muitas vezes, tem sido negligenciado: ajudar o desenvolvimento do conhecimento colectivo e da aprendizagem contínua, tornando mais fácil para as pessoas na organização partilharem problemas, perspectivas ideias e soluções” (p. 167).

As atividades que são desenvolvidas com recurso a tecnologia, e neste caso com o quadro interativo Active Inspire, devem ser consideradas como “novas oportunidades educativas (...) integradas num todo que lhes atribuirá e reforçará o seu sentido” (Amante, 2003, p. 140).

No mundo atual a informação está presente em todas as áreas, fazendo com que os professores sintam necessidade de ir buscar conhecimentos junto a estes suportes, só assim se encontrarão métodos e técnicas capazes de propiciar uma educação de qualidade.

a vida das crianças não se compreende, hoje, se não se incorporar a realidade ambígua e complexa dos meios de comunicação e informação. De resto, o quadro sócio-cultural em que os mais novos nascem e crescem é profundamente marcado por um «ecossistema comunicacional e informativo» tornado visível por uma panóplia de recursos e dispositivos tecnológicos distribuídos e apropriados de forma socialmente desigual” (Pinto, Tedesco, Pais e Relvas, 2000, p.11)

O computador na sala de aula permite que o aluno tenha “acesso ao conhecimento de uma forma lúdica e criativa. Assim consolida e recria conhecimentos e desenvolve novas competências brincando e envolvendo-se numa relação positiva com o saber. A triangulação imagem/som/acção permite uma interactividade imprescindível para a aquisição do conhecimento” (Osório e Puga, 2008, p.76)

O uso do quadro interativo aumenta a alegria e motivação na sala de aula para os professores e para os alunos, ao permitir um uso mais variado e dinâmico dos recursos.

16 de abril de 2012

Por ser segunda-feira, o dia iniciou-se com o debate entre os alunos sobre as suas atividades nos fins-de-semana. Enquanto aguardávamos a chegada da estagiária que iria fazer a sua Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional (PPACP), uma aluna leu um breve excerto do livro que a turma tem seguido.

Aquando da chegada da colega, a mesma desenvolveu a sua prova acerca do cinema e do filme “Invenção de Hugo”, um filme de 2011 já conhecido pelos alunos, desenvolvendo com esta temática a sua prova.

Posteriormente, os alunos escreveram o sumário da aula e realizaram alguns exercício de preparação à prova de aferição, que terá lugar em poucos dias.

Inferências e fundamentação teórica

A PPACP a que assisti hoje não decorreu bem. A estagiária foi pouco dinâmica, fazendo com que a aula fosse bastante monótona. Perante a atitude e a postura da estagiária as crianças ficaram desinteressadas e, conseqüentemente, dispersaram. Para solucionar esta desmotivação proponho aulas mais ativas para os alunos. Segundo Fabregat e Fabregat (1989):

a aula ativa pressupõe um papel aparentemente secundário do professor no desenvolvimento da aula. O professor tem o papel de dinamizar e organizar a curiosidade que o tema desperta, tanto orientando-o para aspectos concretos como fomentado a sua investigação pelo aluno. A aula ativa não é só um trabalho realizado pelos alunos durante uma aula, mas, também a sua participação contínua em todas as fases que esta apresenta (p.17)

A capacidade de estimular a fantasia, o humor, a utilização de estratégias lúdicas para a motivação e ensino de conteúdos são aspetos extremamente apreciados pelos alunos (Amado, 2001, p.226). Infelizmente estas atitudes não estiveram presentes na aula de hoje.

A aula foi muito expositiva, tornando-se um pouco desinteressante. A meu ver, a metodologia de ensino empregue não pode ser cansativo e ausente de atividades. Uma aula monótona gere sempre desordem, preguiça desinteresse e desmotivação gerando, portanto, desvios de comportamento.

Percebemos, assim, com Pascal e Bertram (2009), que “a motivação é uma das características predominantes do envolvimento. Uma criança envolvida fica fascinada e totalmente absorvida pela sua atividade. Um indicador deste estado é que o tempo passa rapidamente para esta criança” (p.128).

Apesar de as crianças estarem desatentas não prejudicaram a prova. Comportaram-se bastante bem embora a distração tivesse sido notória pelas atitudes que tiveram.

17 de abril de 2012

O dia de hoje foi lecionado por mim. Comecei com uma aula de Matemática, a qual se centrou em tabelas de frequência absoluta, fazendo alguns exercícios práticos que desenvolveram a compreensão dos alunos acerca da elaboração das mesmas.

Seguidamente, na aula de história, explanei o reinado de D. João V, desafiando os alunos, após uma análise de alguns fatos do seu reinado, a fazer um bilhete de identidade do rei, que iria sendo preenchido consoante a resposta a algumas questões em código, que encaminhariam os alunos ao resultado final correto. A título de exemplo: “nasci em ___ (resposta: Capital de Lisboa)”.

Na aula de Português que se seguiu explanei os verbos auxiliares dos tempos compostos. Fazendo alusão ao reinado de D. João V, distribui pelos alunos uma ficha de trabalho, com frases alusivas a D. João V, nas quais os alunos deveriam sublinhar os tempos compostos, contando com o auxílio de imagens projetadas idênticas à sua ficha de trabalho.

Para terminar as aulas num momento lúdico-didático, realizei um jogo de estrutura semelhante ao “Quem quer ser Milionário”, que aglomerava a matéria dada nas três aulas, dividindo a turma em quatro equipas para o efeito.

Inferências e fundamentação teórica

O jogo do “Quem quer ser Milionário” decorreu bastante bem. Ter feito um jogo como resumo e consolidação das matérias das três áreas foi uma boa estratégia visto que os alunos aderiram muito bem à mesma. Piaget (citado por Neto, 2003), defende estas atividades dizendo que “o jogo, como processo de assimilação, tem uma função de exercitação e extensão do aprendido, bem como de consolidação de algo já experimentado” (p. 232).

Para Moura e Viamonte (s/d) os jogos:

ajudam a detetar as crianças que estão com dificuldades reais; demonstrar se um assunto foi bem assimilado pelas crianças; o aluno torna-se mais crítico, alerta e confiante, expressando o que pensa, elaborando perguntas e tirando conclusões sem necessidade da interferência ou aprovação do professor; não existe o medo de errar, pois o erro é considerado um degrau necessário para se chegar a uma resposta correta; o aluno motiva-se com o clima de uma aula diferente, o que faz com que aprenda sem perceber.

Pude reparar que os alunos estavam muito entusiasmados com o jogo e que tiveram bastante gosto em participar no mesmo. Chateau (1975) refere que “o jogo é um auxiliar educativo, podendo recorrer também como um divertimento” (p.6) O jogo é, portanto, um meio eficaz para educar a criança.

Cada equipa estava a esforçar-se para ganhar e isso fez com que houvesse grande concentração e dedicação por parte de cada aluno, pois, “a estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionadas pela situação lúdica “ (Moyles, 2002, p. 21).

A criança, ao jogar, está, constantemente, a tentar superar-se e depara-se com o desejo de vencer o que provoca uma sensação agradável, pois as competições e os desafios são situações que mexem com os impulsos.

A utilização de jogos na sala de aula é uma mais-valia para complementar o estudo e a aquisição de conteúdos. Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) referem que “o jogo gera zonas de desenvolvimento proximal porque instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar o seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento “(p.226).

O jogo é uma prática a ser utilizada na sala de aula pois promove a inclusão, a socialização e a participação das crianças.

20 de abril de 2012

A professora, antes de começar a lecionar as aulas, pediu a atenção redobrada de todos os alunos para conversarem sobre o mau comportamento que se têm vindo a notar e intensificar nos últimos dias, não só nas suas aulas, como nas das restantes professoras e no recreio, fazendo notar aos alunos o seu descontentamento e explicando as possíveis consequências de determinados atos, chamando inclusivamente a atenção de alguns alunos com comportamentos mais preocupantes ou que incentivam o mau comportamento na turma.

Posto isto, em Português, a colega iniciou o seu tempo de aulas lecionadas explanando o discurso direto e indireto, entregando um texto exemplificativo e apresentando as características dos mesmos num documento digital. Pediu, finalmente, aos alunos que indicassem no texto que tinham os discursos direto e indireto que encontrassem.

Seguidamente, na aula de História de Portugal, foi a vez de abordar o reinado de D. José I, e os momentos de maior importância do mesmo, distribuindo um crucigrama pelos alunos, posteriormente corrigido entre todos no quadro.

Na aula de Matemática apresentou uma tabela demonstrativa com as temperaturas mais elevadas no dia 1 de novembro de 1755 (dia do terramoto de Lisboa). Acerca dessa informação os alunos representaram, em papel milimétrico, marcando os pontos com alfinetes e delineando a caneta, um gráfico de linhas. No final, calculou-se a média, moda e mediana do gráfico por eles desenhado.

Inferências e fundamentação teórica

Achei bastante interessante o diálogo que houve entre a professora e os alunos acerca do comportamento da turma ao longo dos últimos tempos.

A professora mostrou seriamente o seu descontentamento, colocando as crianças numa atitude reflexiva, num clima amigável. Verifiquei que havia uma empatia e confiança em ambas as partes. Na perspectiva de Brazelton e Greenspan (2006) “as crianças aprendem (...) a modelarem as suas atitudes a partir das atitudes de quem está com elas (...) quando a disciplina é estabelecida como uma aprendizagem e é reforçada com muita empatia e carinho, as crianças sentem-se bem por seguirem as regras. (pp. 188 -189)

A professora ouviu o que os alunos tinham para dizer sobre o comportamento que adotaram nas outras aulas e foi bastante clara acerca do comportamento que pretende que os alunos tenham daqui em diante. Formosinho (1996) sustenta que:

os professores podem ajudar as crianças a adquirirem um comportamento adequado tornando-lhes claro aquilo que se espera delas de uma forma directa e clara. Um dos objectivos principais das estratégias de orientação e de estabelecimento de limites é ajudar as crianças a atingirem o controlo dos impulsos internos. (p.28)

Durante o diálogo a professora proporcionou um momento para que as crianças refletissem acerca daquilo que tinham feito de forma a perceber se os alunos compreenderam as atitudes que tinham de mudar futuramente, dando-lhes mais uma oportunidade para mostrar que conseguiam ter um comportamento adequado à sala de aula. Brazelton e Greenspan (2006) concordam com esta atitude dizendo que a criança “tem de saber que o erro pode ser compreendido e perdoado, mesmo que haja um preço a pagar (...) a capacidade de a criança acreditar no seu próprio progresso tem de ser apoiada” (p.43).

Os alunos mostraram-se arrependidos pelos comportamentos que tinham tido e disseram que estavam dispostos a alterar esta situação.

23 de abril de 2012

A professora voltou a falar com os alunos acerca do comportamento alertando-lhes que, caso o comportamento deles não melhorasse durante as próximas semanas, os alunos responsáveis pelos comportamentos indevidos seriam impedidos de participar na viagem de finalistas.

Posto isto, nós, estagiárias, fomos avisadas de que as Professoras da Equipa de Supervisão de Prática Pedagógica se encontravam no jardim-escola e que iriam ver aulas lecionadas e fomos assistir.

Posto isto houve a reunião com as PES, as professoras e as estagiárias para dialogar acerca das aulas que tinham sido lecionadas.

Inferências e fundamentação teórica

Na conversa que houve da parte da manhã a professora titular da turma alertou para um possível castigo caso a atitude de certos alunos não melhorasse nos próximos dias. Os castigos têm o objetivo de ensinar a valorizar o comportamento. Contudo Curwin (citado por Amado, 2001) defende que este é um objetivo a curto prazo. O autor diz que o castigo “produz o efeito de travar a indisciplina por um tempo curto, mas não produz uma mudança de comportamento duradora. Só detém temporariamente a acção que se castiga” (p.176)

Cooper-Royer (2008) defende a utilização de castigos com as crianças pois “quando o comportamento da criança não é admissível, impõe-se a necessidade de um castigo” (p.61)

Os castigos dão à criança um sentimento de alívio pois estas sabem que estão a “pagar” por aquilo que fizeram, o sentimento de culpa acaba por desaparecer um pouco ao cumprir um castigo. As sanções são “absolutamente necessárias: a criança sabe quando transgrediu uma proibição. Ela sente-se portanto culpada e a sanção alivia este sentimento e ajuda-a a crescer” (Cooper-Royer, 2008, p.61)

O castigo que se dá à criança deve ser justo. É difícil rotular as sanções de corretas ou não pois o que é um castigo justo para algumas pessoas pode não ser para outras. O castigo tem uma grande relatividade histórico-social uma vez que “o que outrora se poderia aceitar como um castigo “justo” hoje, poderá ser tido como “desumanidade”, o

que em determinados meios sociais se pode considerar como “normal”, noutros é tido como “sevícia e tortura” (Amado, 2001, p.176)

Diferentes comportamentos exigem diferentes castigos. Não pode haver um único tipo de castigo para vários comportamentos indevidos pois cada caso é um caso e cada atitude merece uma medida em particular. O castigo deve ser explicado à criança quando lhe é atribuído. É necessário, para que a criança aprenda com os erros, que o castigo seja devidamente explicado, a criança tem de perceber o que fez mal e que, ao cumprir o castigo, está a redimir-se da atitude que teve.

É necessário que os castigos sejam “aos olhos da criança, uma consequência directa do que fez e que é a medida certa (...) tendo consciência de que, para que o aluno seja estruturante, deve ser explicado a deve permitir à criança refletir sobre o que aconteceu” (Cooper-Royer, 2008, p.61)

O castigo tem de ser estipulado em relação à dimensão da atitude que o aluno teve. O adulto tem de perceber as medidas certas a tomar contudo não se deve confundir autoridade com castigos corporais.

Os autores Villez e Neres (2010) são contra a punição pois explicam que a mesma “não consegue cumprir nenhuma cotação que os adultos lhe querem dar. Para impor a disciplina às crianças é possível usar técnicas não-violentas e com melhores resultados” (p.36)

A punição corporal é algo que nunca deve acontecer. O adulto deve saber controlar-se e dialogar com a criança pois, fazendo da violência um instrumento disciplinar transmite-se à criança que é normal bater ou humilhar o outro, que a violência é uma forma de resolver conflitos e que o mais forte vence sempre o mais fraco. Na sociedade violenta em que vivemos os castigos corporais devem ser evitados para que não sejam um exemplo que as crianças sigam mais tarde.

24 de abril de 2012

Hoje toda a manhã foi destinada a atividades propostas pela minha colega. Para iniciar a aula de História de Portugal, acerca do reinado de D. Maria I. Distribuiu a todos os alunos uma imagem e um envelope que continha uma frase. A partir dessas imagens e frases a colega citou os principais factos que ocorreram no reinado de D. Maria I.

Recomeçou depois do recreio com a aula de Português em que o tema era o discurso indireto. Começou por apresentar as características do mesmo dando alguns

exemplos. Para consolidar a matéria entregou um texto e pediu que substituíssem as frases que estivessem no discurso direto por discurso indireto.

Para finalizar a manhã apresentou as unidades de medida de tempo na aula de Matemática. Não realizou as situações problemáticas planeadas porque não teve tempo de fazer tudo o que tinha planeado.

Inferências e fundamentação teórica

Gostei bastante das aulas a que assisti hoje. Fora a gestão do tempo considero foram aulas conseguidas. Pude reparar que a colega, ao planear e preparar a aula, teve o cuidado de utilizar sempre o Novo Acordo Ortográfico em todos os registos escritos que mostrou ou passou à turma.

Todos os professores dos Jardins-escolas João de Deus estão a fazer um esforço para começar a utilizar o Novo Acordo Ortográfico mesmo sendo difícil pois estão “habitados a associar ao significado da palavra a imagem acústica da sua pronúncia e a imagem gráfica da sua forma escrita, imagens automaticamente memorizadas e, por conseguinte, difíceis de modificar, o que existe um ato consciente”. (Casteleiro e Correia, 2008, p.5)

Penso que nas crianças não haverá este problema pois, segundo os autores anteriormente citados, o novo acordo “privilegia, de certo modo, o critério fonético, em desfavor do critério etimológico. É o que se sucede com a supressão, do lado lusoafriano, das chamadas consoantes mudas” que “facilita a aprendizagem e o ensino da ortografia nas escolas” (p.5).

Penso que as normas de ortografia atualmente em vigor são facilitadoras de aprendizagem e são uma mais-valia no ponto de vista da unificação ortográfica da língua portuguesa.

É importante que os professores comecem a tentar utilizar esta nova maneira de escrever porque a maioria dos alunos onde tem mais contacto com a escrita é na escola. Se contactarem diariamente com palavras escritas com o novo acordo habitam-se e já não estranham.

27 de abril de 2012

A primeira parte da manhã foi destinada às aulas de Matemática das minhas colegas de estágio que ficaram por terminar (por falta de tempo).

Posto isto, a professora fez uma revisão do discurso direto e entregou uma ficha informativa que leu juntamente com os alunos.

Pouco antes da hora de almoço, eu e as restantes estagiárias, tivemos uma breve conversa de despedida com os alunos por ser o último dia que estagiámos nesta turma.

Inferências e fundamentação teórica

A gestão do tempo é uma preocupação que um professor deve ter uma vez que o tempo que o professor tem para ensinar todos conteúdos não é muito e deve ser bem aproveitado e gerido. Citando Arends (1995) “o tempo e o espaço são bens escassos no ensino e o seu uso deve ser planeado com cuidado e antecipação” (p. 96).

Ferreira e Santos (s/d) defendem também que:

a organização da sala de aula tem como objectivo primeiro a rentabilização do tempo de ensino, especialmente o tempo de supervisão directa do professor (evitando as perdas de ritmo nas transições das mudanças das actividades escolares e estabelecendo rotinas de trabalho associadas a uma programação prévia do ensino)”(p.56)

A gestão do tempo das aprendizagens são da inteira responsabilidade do professor titular. Este cuidado deve começar logo ao planear as aulas. Ao planear a aula o professor percebe quanto tempo tem para fazer cada atividade e, no decorrer da mesma, deve fazer um esforço para cumprir o que planeou. Segundo Irene (citado por Proença, 1989a), um “planejamento criterioso é um dever do professor em face da importância da tarefa que realiza. A formação dos nossos jovens não pode ser deixada aos azares da inspiração do momento”. (p.176)

Se não prepararmos bem a aula, durante a sua prática podemos cometer falhas de organização dos conteúdos que prejudiquem o aluno na assimilação e aquisição dos mesmos. Claro que não nos podemos descurar do conceito motivação e o processo ativo em que uma aula deve decorrer, pois o professor/educador tem que pensar que a sua prática é aberta, livre e que é feita para os alunos, ou seja, crianças e estas gostam de aprender com motivação. Por isso temos de considerar que “a aula é um processo vivo e dinâmico, onde uma complexa trama de interações humanas e diversidade de interesses determinam a actuação do professor e dos alunos” (Proença, 1989a, p.177).

A aula pode, por vezes, não acontecer como planeado por várias situações que acontecem na sala de aula que não se podem prever, contudo, passar sistematicamente o tempo estipulado é algo que os professores têm que ultrapassar e corrigir.

6.ª Secção: 3.º ano

A 6.ª secção dá lugar ao momento de estágio que decorreu no período de 4 de maio de 2012 a 4 de junho de 2012. Este momento teve lugar na sala de aula do 3.º ano orientada pela professora J.

6.1. Caracterização da turma

A turma do 3.º ano é composta por 26 alunos, 10 do género masculino e 16 do género feminino.

No grupo há uma aluna que tem aulas de apoio fora da sala de aula por apresentar algumas dificuldades e duas crianças com dislexia que têm um acompanhamento específico.

6.2. Caracterização do espaço

A sala de aula do 3.º ano é um local com bastante luz natural devido às janelas que perfazem um dos lados da mesma. Esta sala contém 26 mesas dispostas de maneira a que os alunos estejam agrupados em quatro grupos. Virado de frente para as mesas dos alunos encontra-se um quadro interativo e, para seu funcionamento e para uso próprio da professora, existe um computador na secretária da professora. Ao fundo da sala, colocados dentro de um armário, encontram-se os dossiers individuais dos alunos e ao lado dos mesmos um quadro que é utilizado para expor trabalhos. Ao longo de todas as paredes estão dispostos cartazes alusivos a conteúdos trabalhados e trabalhados deste grupo.

6.3. Rotinas

As rotinas da turma do 3.º ano são as mesmas das do 4.º ano A que foram anteriormente referidas.

6.4. Horário

No quadro 6 apresento o horário desta turma.

Quadro 6 – Horário do 3.º ano

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-9h50 10h00-10h50	Matemática	Português	Matemática	Português	Português
11h00-11h30	Recreio				
11h30-12h10 12h10-13h00	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática
		Clube de Ciências 12h10			
13h00-14h30	Almoço/ recreio				
14h30-15h20	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Hora do Conto 14h30-15h00	Educação Musical
15h20-16h10	Estudo do Meio	Educação Física	Clube de Ciências	Expressão Artística	Formação Pessoal e Social
16h10-17h00	Biblioteca/ Informática 16h10-15h00	Formação Pessoal e Social	Formação Pessoal e Social	Inglês	Educação Musical
17h00	Lanche				
17h15	Saída				

6.5. Relatos diários

4 de maio de 2012

A professora começou com uma aula de Matemática utilizando o material 5.º Dom de Froebel e as frações. Começou por relembrar o conceito de numerador e denominador e pediu aos alunos que representassem, com o material, duas frações escritas no quadro, pedindo, posteriormente, que fizessem a soma das mesmas.

Posto isto, a colega teve uma aula surpresa. Foi-lhe pedido, pela Professora da Equipa de Supervisão, que utilizasse o material Cuisenaire para trabalhar a multiplicação.

Terminada a aula fomos para a reunião com as professoras orientadoras e as professoras titulares das turmas em questão.

Inferências e fundamentação teórica

Por ainda não conhecermos a turma a professora falou um pouco conosco, estagiárias, acerca deste grupo de crianças e chamou-nos à atenção para uma aluna em particular.

Explicou-nos que era uma aluna muito tímida e insegura e que, na maior parte das vezes, não conseguia dialogar com os adultos. A timidez extrema desta aluna faz com que não se expresse na sala de aula e que seja muito difícil promover um diálogo com os adultos, contudo, com as crianças, fala com mais facilidade.

Pedi-nos, tendo em conta a personalidade da aluna, que não forçássemos o diálogo com ela à frente do grupo. Sugeriu que, ao lecionarmos as aulas, pedíssemos a sua participação para ações ou exercícios que não fosse preciso dialogar dizendo que era a atitude que costumava adotar com esta criança. Machado (2011) concorda com esta atitude e dirige-se aos professores dizendo para “ter especial atenção aos alunos tímidos e envergonhados (...) facilite-lhes a vida e não os ponha a apresentar trabalhos perante a turma ou a ler, em voz alta, algo que escrevam” (pp.59-60)

Se por um lado devemos respeitar os alunos tímidos, e não forçarmos a que estes saiam da sua zona de conforto, por outro lado também é necessário que puxemos por eles de uma maneira que os faça sentir mais seguros de dia para dia e que vençam a sua timidez, ganhando confiança em si mesmos. Neste sentido Rigolet (2006) afirma:

é mais fácil falar com as crianças que já verbalizam bem e gostam de partilhar e trocar ideias! É muito difícil falar com as que dão pouca ou nenhuma resposta! No entanto, deve dirigir-se a palavra com persistência a essas crianças. Elas devem começar a sentir que as pessoas querem comunicar com elas (p.162)

A autoestima das crianças, e das mais tímidas e introvertidas em particular, tem de ser trabalhada na sala de aula para que de futuro não comprometa as suas vidas pois, segundo Menezes (2008), a autoestima da criança será determinante em diversos aspetos da vida futura “desde a confiança relacional e sexual, passando pela determinação profissional, pela alegria de viver e pelo bem-estar consigo mesmo” (p.42)

Gostei bastante da atitude da professora quando nos alertou este caso para que possamos adequar a nossa atitude para com esta aluna. Uma das grandes riquezas de ser professor reside em lidar com cada aluno de forma distinta pois, sendo todos iguais, são todos diferentes.

7 de maio de 2012

A manhã de aula foi lecionada por mim e os temas sugeridos pela professora foram: as formas de relevo, o texto poético e problemas de lógica, relativamente às áreas curriculares de Estudo do Meio, Português e Matemática, respetivamente.

Comecei pela área de Estudo do Meio onde defini a palavra relevo com os alunos e mostrei imagens de vários tipos de relevo existentes. De forma a consolidar a matéria pedi aos alunos que legendassem as imagens relacionadas com a temática.

Seguiu-se a área da Matemática onde apresentei duas situações problemáticas não rotineiras e, para terminar a manhã, abordei as principais características do texto poético, na área de Português, pedindo aos alunos que escrevessem uma quadra acerca de um tipo de relevo à sua escolha.

Inferências e fundamentação teórica

Toda a minha manhã de aulas estava ligada com o tema de Estudo do Meio: o relevo. Segundo a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004) um dos objetivos gerais da área de Estudo do Meio é “identificar elementos básicos do Meio Físico envolvente (relevo, rios, fauna, flora, tempo atmosférico...)” (p. 103). Na aula de Português dei a conhecer o poema “A montanha” de José Jorge Letria. Nesta aula, ao contrário do que eu imaginava, o texto poético não foi algo com o qual as crianças não estivessem familiarizadas. A professora, pelo que os alunos contaram, tem um livro com diversos poemas pequenos e lê-os frequentemente na sala de aula, relacionando-os com temas que estão a ser trabalhados e, por essa mesma razão, estão habituados a ouvir poesia. Franco (1999), acerca desta prática, diz ser “importante que o professor tenha sempre de reserva um poema ou uma pequena citação – a propósito dos mais diversos temas que surjam, até de imprevisto, na dinâmica das aulas – que ajude a criar alguma intimidade com os discursos poético e literário” (p.84) O mesmo autor, acerca do que a criança sente ao ouvir poesia, diz que “ouvir um poema é uma actividade que normalmente produz na criança uma espécie de encantamento e lhe provoca um desejo de reprodução do que ouviu” (p. 70)

Dar a conhecer à criança o texto poético, e trabalhá-lo na sala de aula, é deveras importante. O papel da poesia é fundamental:

não só pelo amadurecimento afectivo e pelo enriquecimento léxico-estrutural que promove, mas também por estimular esse jogo da procura, sempre insatisfeita, de novos usos para as palavras vulgares – de transgressão do código, eventualmente, mas operada conscientemente a partir do seu domínio inequívoco (Franco, 1999, p.89)

Segundo Guedes (1990) os objetivos gerais do ensino da poesia são:

- “- Favorecer o poder criador da criança;
- Desenvolver a imaginação e sensibilidade;
- Iniciar a criança à arte em geral;
- Formar o sentido estético da criança. “ (p.34)

A sensibilidade que o contacto com o texto poético desenvolve na criança, ao ouvir ou produzir um poema, é algo que não se consegue tão facilmente com outro tipo de texto. Normalmente os textos que são regularmente desafiados a elaborar são textos narrativos mas não se deve deixar de incentivar a criação poemas. Rebelo, Marques e Costa (2000) defendem que “o grande desafio que se apresenta ao professor é a elaboração duma pedagogia diferenciada da escrita que permita a realização de todos os tipos de texto” (p.166).

A elaboração de vários tipos de texto é fulcral no ensino básico e não deve ser esquecida por parte dos professores. O grupo aderiu muito bem à criação de um poema; quase todas as crianças quiseram lê-lo à turma, o que demonstra bastante segurança naquilo que escreveram.

11 de maio de 2012

A manhã de aulas foi dada por uma colega.

Começou com a área de Português onde trabalhou a Banda Desenhada. Explicou a sua estrutura e características utilizando a projeção de uma história em banda desenhada no quadro interativo Active Inspire.

A partir dessa mesma projeção, e uma vez que a mesma tratava de D. Afonso IV, foi dada a aula de História de Portugal onde foram abordados os principais acontecimentos deste reinado.

A aula de Matemática que se seguiu tinha como tema a área. Ainda com o auxílio do quadro interativo a estagiária trabalhou áreas de diferentes figuras e deu a noção de áreas equivalentes.

Inferências e fundamentação teórica

Gostei bastante do facto de as aulas todas terem como base a banda desenhada projetada pela colega. A banda desenhada é um tipo de texto que desperta um grande interesse por parte dos alunos pelas imagens nela inerentes.

Segundo Gomes *et al.* (1991) a banda desenha é:

um recurso muito eficaz para crianças menos motivadas para a aprendizagem da língua, em particular para aquelas que têm maior dificuldade na iniciação da leitura e na compreensão do significado do texto escrito (...) devido aos seus elementos visuais, o interesse da criança é mais forte do que nas histórias onde o texto escrito ou oral é dominante (p.114)

É também um texto misto que combina elementos verbais e elementos não-verbais. Sá (1996) explica que a banda desenhada foi influenciada pelas seguintes formas de expressão : “a literatura, no que se refere às técnicas narrativas; a pintura, no que diz respeito ao uso da cor e ao grau de realismo na representação dos referentes; o cinema, no que se refere ao dinamismo da imagem e ao uso dos planos” (p.19)

A utilização da banda desenhada nas aulas é importante dado que desenvolve a sensibilidade dos alunos à estrutura narrativa, dando-lhes um conhecimento metacognitivo desse tipo de texto, e desempenha um papel primordial na comunicação quotidiana uma vez que são textos que recorrem à imagem e a outros elementos não-verbais. (Sá, 1996)

O uso da banda desenhada no processo de aprendizagem é um recurso viável, necessário e importante, uma vez que serve para “transmitir conhecimentos, despertar o interesse e criar o hábito da leitura sistemática, conscientizar, fomentar atitudes críticas, desenvolver a aptidão artística e a criatividade” (Santos, 2003, p.12)

A banda desenhada que a estagiária mostrou tinha imagens grandes e perceptíveis que remetiam para o ano do reinado em questão. Diniz, Oliveira, Cruz e Siqueira (2006) dizem que a banda desenhada pode ser trabalhada na disciplina de História com “imagens que dizem respeito a uma determinada época histórica, que pode ser mais bem explanada através das vestimentas dos personagens, arquitetura dos edifícios, casas, enfim, na cultura presente em uma dada região e época” (p.30)

Os mesmos autores defendem que a banda desenhada deve ser utilizada como transmissão de conhecimentos pois:

a utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula como possível recurso didático-pedagógico e, até mesmo, como metodologia de ensino, pode ser um instrumento pedagógico viável e prático no sentido de poder levar o aluno a uma melhor compreensão do conteúdo da disciplina apresentado durante as aulas (p.34)

A banda desenhada desenvolve, portanto, a imaginação, a síntese, a observação, a interpretação, o espírito crítico e, por vezes, o sentido de humor.

Para além de promover a motivação, também pode auxiliar o aluno a melhor compreender o texto que lê e, simultaneamente, ajuda à sua interpretação, enquanto estimula a sua imaginação. Pude perceber que os alunos estiveram interessados durante toda a aula sendo a principal razão deste comportamento, a meu ver, a banda desenhada em questão.

14 de maio de 2012

As aulas de Matemática e de Português foram dadas de uma forma diferente do habitual. A professora optou por distribuir um texto pelos alunos em que, certas partes do mesmo, tinham de ser desvendadas a partir de situações problemáticas propostas pela professora. A leitura só procedia quando as mesmas eram resolvidas uma vez que o texto só faria sentido com essas informações adicionais.

Inferências e fundamentação teórica

A maneira como a professora interligou as áreas de Matemática e Português foi brilhante. Conseguiu, através de uma vertente lúdica, aliar várias matérias dadas numa só atividade. Um momento verdadeiramente conseguido uma vez que a turma estava toda a realizar as tarefas com grande empenho e satisfação. Maluf (2008) defende este tipo de inovações em sala de aula e diz-nos que o professor é “o responsável pelo avanço do processo ensino-aprendizagem; cabe a ele desenvolver novas práticas educativas que permitam às crianças um maior aprendizado” (p.41)

A mesma autora diz ainda que todo o educador “tem ampla responsabilidade na renovação das práticas educativas, pois ele, na medida do possível, faz surgir novas práticas educativas propondo novas intenções educativas de desenvolvimento, só alcançáveis por meio dele mesmo” (p.41)

Com esta aula pude perceber o prazer que a professora sente a ensinar, este prazer refletiu-se na aula brilhante a que assisti hoje. A meu ver, os professores mais eficientes na forma de ensinar são os que têm mais prazer em exercer a sua profissão.

Gostei muito de estar presente nesta manhã de aulas e de poder aprender e presenciar uma ideia nova para lecionar aulas, diferente das que eu estou habituada. Esta atividade, para mim, foi mais do que interdisciplinaridade pois parecia não se tratar de duas disciplinas diferentes mas sim de uma só. Esta prática educativa é um exemplo para seguir de futuro.

18 de maio de 2012

Como os alunos do 3.º ano foram a uma visita de estudo nós, estagiárias, que não os pudemos acompanhar, ficámos a assistir às aulas do 4.º ano.

Nesta turma estavam a ser trabalhadas as propriedades da multiplicação. A professora começou por fazer uma revisão da propriedade comutativa e associativa da multiplicação e só depois partiu para a propriedade distributiva da mesma.

Para trabalhar o conteúdo dado, a professora distribuiu pedras de duas cores diferentes para os alunos poderem resolver os problemas manipulando o material.

Inferências e fundamentação teórica

Gostei bastante da aula que assisti no 4.º ano pelo material que foi utilizado na mesma. A utilização de pedras de diferentes cores para trabalhar a propriedade distributiva da multiplicação foi muito engraçada. A matéria ficou mais perceptível com a realização da atividade e penso que as crianças, ao trabalharem com as pedras, entenderam melhor a propriedade que estava a ser trabalhada pois foi trabalhada no concreto. Segundo Dante (2005) “devemos criar oportunidades para as crianças usarem materiais manipuláveis (...), A abstracção de ideias tem sua origem na manipulação e actividades mentais a ela associadas” (p. 60).

Com umas simples pedras e muita criatividade conseguiu-se dar uma aula dinâmica.

o professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didácticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objectos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didácticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planeamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objectivo proposto por sua disciplina (Souza, 2007, p. 111).

Penso que, com a utilização de recursos pedagógicos/didácticos é possível expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer com que os alunos sejam participantes no processo de aprendizagem.

Sendo que, de acordo com Souza (2007) “recurso didáctico é todo o material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos” (p. 111).

Segundo Borràs (2001):

o material didáctico, pode chegar a ser um importante elemento estruturador do processo que se realiza na aula, pode influenciar o modo de organizar os alunos, de estabelecer as relações na aula e de estruturação dos conteúdos curriculares, do uso do espaço e do tempo, entre outros. Existem muitos materiais que têm como principal função motivar os alunos para que desenvolvam determinadas capacidades ou destrezas ou para que adquiram determinados conhecimentos, isto é, desencadear um estímulo para a aprendizagem (pp. 290-295).

A escolha dos materiais que se utilizam na sala de aula deve ter em conta “a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (ME. 2007, p.38). As pedras de várias cores é um material que respeita todas estas características e

requisitos e, por essa mesma razão, é um material muito engraçado e acessível para ser usado na sala de aula.

A aula aliada a recursos didático/pedagógicos, no processo de ensino - aprendizagem é, portanto, importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo criatividade e habilidades.

21 de maio de 2012

Hoje a colega deu as aulas da parte da manhã. Começou com a área de Estudo do Meio onde trabalhou os meios de transporte. Para o efeito mostrou um filme e imagens de vários transportes diferentes agrupando-os em: transportes terrestres, aquáticos e aéreos.

Posto isto fez um jogo com as crianças acerca dos transportes que tinham sido abordados e relacionou-o com a área de Português onde abordou um tipo de texto: o texto argumentativo.

Inferências e fundamentação teórica

Uma das estratégias que gostei de ver nas aulas de hoje foi a utilização de um vídeo para transmitir conteúdos. Não tirando importância aos livros, que as crianças podem manusear e consultar quando desejam, devem ser também utilizados diferentes meios que sejam apelativos, proporcionando aprendizagens. Um exemplo desses meios é a projeção de vídeos alusivos aos temas trabalhados, como aconteceu hoje na aula de Estudo do Meio. Abrantes (citado por Dias, 1999), considera o vídeo como “um utensílio de mudança, um modo de inovar nas várias áreas disciplinares, um instrumento de renovação profunda de práticas pedagógicas, um modo de entusiasmar professores, pais e alunos” (p.45)

Ao mostrar um vídeo acerca dos meios de transporte os alunos tiveram a oportunidade de ver como estes se deslocavam e o barulho que faziam quando trabalhavam, o que não é possível acontecer nas imagens.

Para Dias (1999):

o vídeo desempenha assim (a par do computador) cada vez mais nas escolas o papel mais importante na abertura de vias alternativas à aprendizagem tradicional pelos livros (...) este destaque, como recurso valioso no campo da pedagogia, fica a dever-se ao facto das gravações e produções magnéticas da imagem com som, serem hoje de manipulação extraordinariamente fáceis e cómodas (p.45)

A utilização de vídeos enriquece uma aula, não podendo esta ser comparada com a utilização de imagens.

22 de maio de 2012

A aula de Matemática foi dada com o material Cuisenaire. A professora começou por relembrar como se representavam multiplicações com as peças deste material.

Seguidamente escreveu uma equação no quadro e pediu às crianças que a resolvessem. Posto isto passou-se à representação da equação com as peças do Cuisenaire. Trabalho este que foi realizado a pares.

Depois do recreio foi feita a leitura do livro “O Planeta Branco” de Miguel Sousa Tavares, livro que a turma tem vindo a ler durante as aulas. Seguiram-se algumas perguntas de interpretação acerca do mesmo. A figura que se segue é referente ao livro.

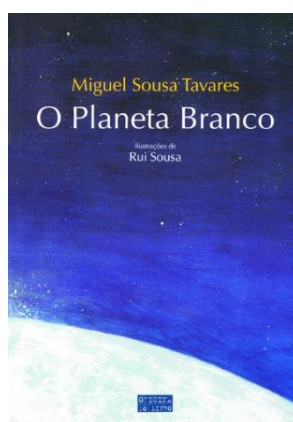


Figura 7 – Livro “O Planeta Branco”

Inferências e fundamentação teórica

Durante a aula de Matemática a professora trabalhou com auxílio do computador, como é habitual. Durante anos deparamo-nos com um grande crescimento de disponibilidade de meios informáticos e tecnológicos no ensino “que permitem o desenvolvimento de processos de ensino de matemática muito poderosos” (Matos e Serrazina, 1996, p. 209). Na aula de hoje o computador foi um instrumento de trabalho que enriqueceu a aula de Matemática e que serviu para transmitir os conteúdos com uma maior qualidade. Ponte (citado por Matos e Serrazina, 1996, p. 209) dá-nos a conhecer algumas das vantagens da utilização desta tecnologia nas aulas de Matemática:

- uma relativização da importância das competências de cálculo e simples manipulação simbólica, que podem ser realizadas agora muito mais rápida e eficientemente;
- um reforço do papel da linguagem gráfica e de novas formas de representação, permitindo novas estratégias de abordagem dos mais variados problemas;

- um crescendo de interesse pela realização de projetos e atividades de modelação, investigação e exploração pelos alunos, como parte fundamental da sua experiência matemática;
- uma demonstração prática da possibilidade de envolver os alunos em atividades matemáticas intensas e significativas, favorecendo o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à Matemática e uma visão muito mais completa da sua verdadeira natureza”

Em estudos feitos sobre a utilização de computadores na aula de Matemática, Cabrita e Vizinho (2002) concluíram que a motivação para a aprendizagem da matemática é “um aspecto fundamental e o computador pode, aí, representar um papel fundamental (...) pode tornar a disciplina de matemática como uma disciplina mais criativa e mais dinâmica e pode ajudar o professor a diversificar as actividades que propõe” (p.151)

O computador pode, portanto, ser um instrumento de trabalho que motiva as crianças para a Matemática pois a sua utilização faz com que as aulas sejam diferentes e criativas, cativando dessa forma os alunos.

25 de maio de 2012

A manhã de aulas foi lecionada por uma colega e foi assistida pelas Professoras da Equipa de Supervisão.

Na primeira área que lecionou, Estudo do Meio, abordou a atividade da pecuária e deu a conhecer os principais produtos obtidos a partir da mesma. Posto isto, deu provar às crianças alguns alimentos que se podem extrair da criação animal.

Na aula de Matemática que se seguiu, trabalhou os múltiplos dos números e distribuiu uma ficha de trabalho para consolidar o conteúdo.

A manhã de aulas terminou com a aula de Português em que a colega trabalhou o texto “Os bichos do Zé”, uma adaptação de um texto de António Mota. Para isso pediu aos alunos que o lessem em voz alta e fez perguntas de interpretação acerca do mesmo. No final promoveu um diálogo com os alunos acerca da história lida.

Inferências e fundamentação teórica

As aulas lecionadas pela minha colega correram bastante bem.

Cingindo-me mais à aula de Português posso dizer que a interpretação do texto “Os bichos do Zé” decorreu conforme Gomes *et al.* (1991) explicam que deve ser feita. Os autores dizem que a análise de um texto na sala de aula deve passar pelas seguintes etapas:

- a) a identificação das ideias e dos factos essenciais;
- b) a compreensão das relações entre essas ideias e esses factos.

- C) o estudo do vocabulário usado e a sua substituição em algumas partes do texto, mantendo ou alternando o significado inicial;
- d) a identificação e a compreensão das normas de organização e de funcionamento da língua em frases. (pp.146-147).

Para além de respeitar estes passos a estagiária promoveu um diálogo acerca do texto lido. Ao debater com as crianças o texto leva-as “a compreender as ideias do texto e fomenta-lhes o espírito crítico, ao terem de defender a sua opinião” (Cadório, 2001, p.50)

A estagiária encaminhou o diálogo de maneira a relacionar o texto com a atividade pecuária que tinha sido abordada na primeira aula da manhã, de forma a perceber as aprendizagens dos alunos acerca desta temática.

28 de maio de 2012

Neste dia, parte da manhã de aulas foi da minha responsabilidade.

Comecei por dar a conhecer a Crise de 1383-1385 na aula de História de Portugal. Para abordar o tema distribuí várias frases pelas crianças e pedi que, no decorrer da aula, as fossem lendo oralmente completando, dessa forma, a minha explicação. No final organizaram-nas cronologicamente de acordo com os acontecimentos.

Seguiu-se a aula de Português onde foi lido um texto sobre a padeira de Aljubarrota. No final da leitura questionei alguns alunos acerca da interpretação do mesmo e da análise gramatical de algumas palavras.

A manhã acabou com a área de Matemática onde trabalhei com o material 5.º Dom de Froebel. Nesta aula realizei, juntamente com os alunos, a construção do poço e do castelo. Ditei algumas situações problemáticas relacionadas com as construções e com a matéria dada na aula de História de Portugal

Inferências e fundamentação teórica

As aulas de Português e de Matemática estavam interligadas com o conteúdo apresentado em História de Portugal. A História de Portugal está integrada na área curricular de Estudo do Meio e aparece no programa no 3.º ano de escolaridade. O seu interesse tende num só objetivo: “o conhecimento da vida dos homens” (Brito e Poeira 1991, p.165).

A aprendizagem da História de Portugal no 1.º Ciclo do Ensino Básico é bastante importante para os alunos uma vez que existe a «necessidade de compreender as profundas mudanças do mundo actual e de perceber a complexidade do mundo em que

vivemos; de conceptualizar o passado de um modo que nos permita compreender e explicar as transformações presentes» (Félix, 1998, p. 61).

O entusiasmo e a curiosidade dos alunos eram evidentes durante toda a aula o que me faz crer ser uma área de extremo interesse para as crianças.

1 de Junho de 2012

Hoje é o dia da Criança e, por essa mesma razão, festejou-se o mesmo.

A professora dirigiu as crianças ao refeitório para uma surpresa. Lá encontrava-se a mãe de um aluno que tinha confeccionado um bolo para oferecer ao grupo.

No final deste momento de convívio os alunos brincaram livremente no recreio e, de seguida, assim como os resto das crianças do jardim-escola, foram assistir ao teatro “A alegre história de Portugal em 90 minutos”.

Inferências e fundamentação teórica

A peça a que as crianças tiveram a oportunidade de assistir hoje foi engraçada. Era uma peça de teatro muito divertida que dava a conhecer a história de Portugal com bastante humor, ideal para o dia da criança. Assistir a teatros é algo que as crianças devem fazer desde muito cedo. Para Cordeiro (2008, p. 424), as crianças devem frequentar o teatro, dado as suas variadas vantagens como, por exemplo, a “apreciação do teatro como experiência estética; progressiva consciencialização dos valores culturais e sociais”.

Hoje em dia existem inúmeras companhias de teatro portuguesas que, com frequência, levam à cena peças para crianças possibilitando o contacto dos mais novos com esta forma de arte. Estes teatros infantis são uma forma de entretenimento, lazer e por vezes aprendizagem. A possibilidade das companhias de teatro deslocarem-se à escola faz com seja mais fácil, cómodo e acessível para as crianças contactarem com a representação.

O teatro na escola é definido por Sousa (2003), como um espetáculo que: “no mesmo espaço de uma sala de teatro, com a sua plateia, palco e todo o seu equipamento – ou num espaço semelhante cedido pela escola, põe em cena (...) peças de teatro destinadas a proporcionar situações educacionais específicas aos diferentes escalões etários de um público infantil” (p. 82).

A peça de hoje era bastante engraçada e pude reparar que as crianças estavam bastante divertidas e envolvidas no decorrer da mesma.

4 de junho de 2012

O dia iniciou-se com o teste de Matemática. A realização do mesmo decorreu até ao intervalo da manhã.

Quando os alunos regressaram à sala de aula a professora pediu a duas estagiárias que orientassem a leitura do livro “O Planeta Branco” e que fizessem algumas perguntas de interpretação e análise sobre o mesmo. A figura que se segue refere-se ao livro “Planeta Branco”

Inferências e fundamentação teórica

Gostaria de incidir a minha reflexão sobre a disciplina dos alunos desta turma na sala de aula ao longo dos dias que já estagiei com este grupo. A disciplina e o cumprimento de regras por parte destes alunos são constantes. A professora leciona sempre as aulas e orienta a realização das atividades mediante uma interação baseada na disciplina, que lhe permite criar as situações necessárias de trabalho.

Boostrom, Jackson, Boostrom e Hansen, (citados por Amado, 2001) defendem que as regras de sala de aula possuem dois grandes objetivos: “por um lado, como instrumentos de socialização, visam criar estruturas de pensamento que permitam dar sentido às relações sociais”, por outro, as regras “surgem como recursos práticos de gestão da aula de modo a que, através delas, se possam regular as interações e se consigam alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem que é pressuposto presidirem às atividades” (p.99).

O cumprimento de regras faz com que haja uma boa organização e gestão das aulas tão importante para os alunos e para o professor, criando um ambiente propício à aprendizagem. “Uma boa organização e gestão da aula está intimamente associada ao sucesso escolar, à satisfação e autoconceito positivo do aluno e à diminuição dos desvios à norma” (Amado, 2001, p.165)

A criança sente-se bem por ter de cumprir regras se perceber o porquê do seu cumprimento, “uma criança que cresce sem regras sente-se (...) perdida (...) a criança não deve sentir-se oprimida nem injustiçada; deve antes compreender profundamente que aquela ajuda na gestão da sua vida só a beneficia” (Menezes, 2008, p.15)

Ser firme ajuda a criança a construir o seu sentido de responsabilidade e a sua auto-estima para que se torne uma pessoa autónoma e feliz.

Deste modo, é essencial que o professor adote um conjunto de condutas e atitudes com o objetivo de orientar os alunos, criando um clima de trabalho eficaz, envolto num ambiente de abertura e bem-estar. Nesta sala de aula a professora adota esta atitude e

penso que isso reflete-se bastante na aprendizagem dos alunos e na satisfação dos mesmos na sala de aula.

5 de junho de 2012

As aulas da parte da manhã foram dadas por uma aluna estagiária.

Esta, a partir de uma imagem projetada, contou a história Charlie e a fábrica de chocolate. Distribuiu pelos alunos uma ficha de trabalho que continha várias frases relacionadas com a história. Algumas das palavras destas frases estavam sublinhadas e o objetivo era substituí-las por pronomes.

Seguiu-se a aula de Matemática onde foi realizada uma adaptação da fábrica de chocolate com o material 5.º Dom de Froebel. A partir dessa construção foi calculado o perímetro e a área da base da fábrica.

A manhã de aulas terminou com a área de Estudo do Meio. O tema abordado foram as indústrias e a poluição. A estagiária deu a conhecer os vários tipos de indústrias existentes e as principais indústrias portuguesas. Explicou também os vários tipos de poluição uma vez que as indústrias são uma grande fonte de poluição.

Inferências e fundamentação teórica

A área e o perímetro são conceitos matemáticos bastante trabalhados no Ensino Básico.

A grandeza área é um conceito matemático que envolve figuras planas e bidimensionais e, por essa mesma razão, deve ser trabalhada no concreto através da visualização das figuras. No seguimento desta ideia penso ser importante realizar tarefas como a de hoje, em que a criança tem de descobrir a área da figura que está a observar. “Quando estamos a ajudar crianças a realizar aprendizagens sobre conceitos matemáticos, vemos aumentar razoavelmente a nossa eficácia se lhe proporcionarmos actividades associadas à manipulação de objetos, explorando a curiosidade natural dos seres humanos” (Grosso, 2004, p.28)

Quando a minha colega pediu às crianças que calculassem a área e o perímetro da base da construção, um aluno pediu que relembrasse a diferença entre as duas grandezas.

O que comprova que “os conceitos de área e de perímetro são, por vezes, confundidos pelos alunos” (Breda *et al.* 2011, p.133)

Relacionar as duas grandezas num contexto de resolução de problemas, como é costume nesta sala de aula, é uma forma de levar o aluno a distinguir os dois conceitos matemáticos.

8 de junho de 2012

Hoje foi dia de roulement. Os alunos viram o filme “O Gato das Botas” na sala de aula e estiveram mais tempo no recreio do que é habitual.

Inferências e fundamentação teórica

Hoje, durante a parte da manhã, os alunos tiveram a oportunidade de passar mais tempo no recreio do que é habitual e de brincar livremente.

Brincar é, a meu ver, bastante importante para as crianças pois, nas brincadeiras, a criança exprimir-se livremente e entretém-se com aquilo que lhe dá mais prazer.

O espaço exterior é ideal para a brincadeira uma vez que “permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 231).

Segundo Oliver (2012) “nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, como a atenção, a imitação, a memória. E amadurecem as capacidades de socialização, por meio da interação, utilização e experimentação de regras e papéis” (p.14).

A interação e a socialização que o recreio proporciona é uma das mais-valias do mesmo pois prepara as crianças para um futuro como cidadãos. “Brincar é uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitem” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p.49).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (citado por Oliver 2012, p.11)

brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (p.11)

Nas brincadeiras do recreio a criança tem de relacionar-se com os outros, aprendendo sobre si, conhecendo os seus limites e a capacidade de solucionar problemas o que faz com que cresça.

Todas as crianças têm de ter a possibilidade de brincar pois esta é uma das atividades elementares para o seu desenvolvimento. Um tempo destinado apenas a momentos de brincadeira e diversão é fulcral na infância.

11 de junho de 2012

A pedido da professora titular de turma, cada uma das minhas colegas deu uma aula na parte da manhã. A primeira começou por trabalhar, na área de Matemática, com o material Cuisenaire. Com este material fez exercícios relacionados com a propriedade comutativa da multiplicação. Para este efeito pediu aos alunos que trabalhassem a pares durante toda a aula. Seguiu-se a aula de Português dada pela outra colega. Esta fez a leitura em conjunto com os alunos de um excerto do livro “O Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry e a interpretação do texto trabalhando também alguns aspetos de gramática.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a aula de Matemática as crianças trabalharam a pares utilizando o material Cuisenaire. Por ter assistido a esta metodologia gostaria de falar acerca de trabalhos realizados a pares na sala de aula. Esta prática é, sem dúvida, muito vantajosa para os alunos uma vez que potencia as relações interpessoais. Através do trabalho de pares o aluno experiencia diversas formas de pensar e cooperar com os colegas cujos ritmos de trabalho e aprendizagem diferem. Esta estratégia de trabalho é defendida por diversos autores. Segundo Morgado (2004), o trabalho cooperativo é dotado de imensas vantagens para os alunos uma vez que “em ambientes de cooperação, os alunos desenvolvem mais confiança em si próprios como aprendizes”, para além disso, “integram e apreendem mais facilmente os seus níveis de responsabilidade face ao grupo desenvolvendo simultaneamente processos de auto-regulação mais eficazes” (p. 72).

Os mesmos autores acrescentam ainda outra vantagem de utilizar esta metodologia na sala de aula dizendo que o trabalho a pares é “bastante prático de organizar, não exigindo, de um modo geral, alterações no espaço físico da sala de aula.” (p. 128).

Esta metodologia deve ser utilizada regularmente nas aulas para que “se possa desenvolver o sentido de solidariedade dentro da sala de aula e na escola” (Sanchez, 2001, p.71).

Outro ponto bastante positivo nesta manhã de aulas, para além do trabalho a pares, foi o facto de a estagiária ter promovido um diálogo com os alunos acerca do texto lido. Durante este diálogo houve troca de impressões, sentimentos e emoções. Por ser o livro “O Príncipezinho”, que fala bastante de sentimentos, achei a conversa bastante pertinente e apreciei a sensibilidade dos alunos em relação ao que leram.

12 de junho de 2012

A manhã de aulas esteve a cargo de uma colega. Esta começou por trabalhar a área de Matemática utilizando poliminós. Distribuiu 12 peças deste material por cada aluno e realizou vários exercícios de cálculo relacionados com a área e perímetro.

Posto isto, na aula de Matemática, distribuiu uma receita pelas crianças de forma a trabalhar o texto funcional.

Terminou a manhã com a área de História de Portugal onde fez uma revisão acerca dos vários reis da 3.^a Dinastia.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula de Matemática foram distribuídas 12 peças de pentaminós (poliminós com cinco quadrados).

Segundo Caldeira (2009) “os poliminós são figuras formadas pela união de quadrados congruentes através da justaposição dos lados. Permitem desenvolver o raciocínio lógico-educativo através de diversas actividades” (p. 423).

A utilização deste material na sala de aula é bastante vantajosa. Segundo a autora anteriormente citada o interesse pedagógico deste material é:

explorar transformações geométricas; descobrir a possibilidade de efectuar pavimentações com diversas formas; resolver puzzles, investigar o número de formas distintas que se podem obter, a partir de um número fixo de peças; descobrir as diferentes formas que são os tetraminós, pentaminós e hexaminós; realizar actividades com perímetros e áreas; identificar e desenhar poliminós com simetria; descobrir poliminós que constituem planificações do cubo. (p. 423).

A estagiária pediu que as crianças tomassem como unidade de perímetro o lado do quadrado para calcular a área e o perímetro de algumas figuras. Desafiou-as também a realizar três formas possíveis com as peças e pediu que descobrissem qual delas tinha menor perímetro.

De acordo com Caldeira (2009) ao manipular as peças de maneira a realizar formas possíveis com os pentaminós as crianças estão a desenvolver o sentido espacial. Com este tipo de actividades “os alunos podem recorrer, naturalmente, às suas próprias

experiências com as figuras para aprender acerca das transformações geométricas – deslizar (translação), rodar (rotação) e inverter (reflexão) (...) utilizam esses movimentos de forma intuitiva, ao resolverem quebra-cabeças, virando as peças, rodando-as e experimentando novas disposições” (p.116).

Os poliminós permitem desenvolver atividades bastante interessantes na sala de aula, que devem ser exploradas regularmente pelos professores.

18 de junho de 2012

Neste dia, realizaram-se, no Jardim-Escola João de Deus, as Provas Práticas de Avaliação da Capacidade Profissional (PPACP). Tive a oportunidade de assistir a uma prova que decorreu numa turma de 3.º ano. Os temas das aulas foram os seguintes: Estudo do Meio – o axolote; Português – o texto informativo; Matemática – pictograma.

Para a aula de Estudo do Meio a estagiária trouxe um axolote para as crianças verem. Deu a conhecer as principais características destes animais, o habitat onde vivem e a alimentação que têm. Na área de Português leu um texto com os alunos relacionado com o axolote e fez a análise e interpretação do mesmo.

Posto isto construiu um Pictograma com as crianças acerca da distribuição desta espécie no mundo.

Terminou a sua prova realizando um jogo.

Inferências e fundamentação teórica

Gostei bastante da Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional a que assisti. Penso que foi uma aula bem estruturada e que decorreu muito bem. Achei que a estagiária escolheu um tema interessante, o axolote, e que por isso conseguiu cativar os alunos. Para além de dar a conhecer um pouco do habitat e do modo de vida deste animal, as crianças puderam observar e tocar, conhecendo assim as características externas do corpo do axolote.

Esta aula será um momento que os alunos vão preservar na memória pois tiveram a oportunidade de conhecer um animal que para eles era novo e de poder tocar-lhe algo que, provavelmente, não terão muitas mais probabilidades de o fazer. Acerca destas aprendizagens significativas Maluf (2008) diz-nos que “quanto mais os temas de aprendizagens, conceitos, factos e habilidades forem interessantes e puderem ser concretamente usados pela criança, mais significativos estes momentos se tornarão para ela” (p.43).

As crianças interessam-se muito pelo mundo animal. Estes temas fascinam-nas pois, segundo Catita (2007), as crianças “têm uma relação face ao mundo animal muito diferente da dos adultos. Veem nos animais uma espécie de mundo próprio semelhante ao dos adultos” (p. 27).

Por ser um animal que pertence a outro continente não foi fácil para a estagiária encontrar um exemplar para trazer para o jardim-escola. A persistência para conseguir encontrar um axolote mostram bastante interesse e dedicação da sua parte.

19 de junho de 2012

Nesta terça-feira os alunos do 3.º ano realizaram o teste formativo de Estudo do Meio e História de Portugal. Quando cheguei à sala deparei-me com as carteiras dispostas de uma forma diferente do habitual (bastante separadas umas das outras). A resolução do teste durou até às 11h, hora do intervalo da manhã.

De regresso à sala, e já com a sala na sua configuração habitual, a professora pediu aos alunos que desenhassem uma sardinha a sua gosto para participar num concurso relacionado com a época dos Santos Populares.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a resolução de teste de Estudo do Meio tive oportunidade de observar com atenção o enunciado. Dei especial atenção aos tipos de perguntas nele existentes. Leite e Fernandes (2002) dão-nos a conhecer os tipos de perguntas existentes para avaliar a aquisição de conhecimentos, são elas: “perguntas de respostas curta, perguntas de lacuna, perguntas de escolha-múltipla ou de seleção de alternativas, perguntas de correspondência ou de associação, perguntas de ordenamento, perguntas do tipo verdadeiro ou falso e perguntas de resposta longa ou de dissertação” (p. 15). Penso que resolver um teste com diferentes tipos de perguntas torna a tarefa menos monótona e mais aliciante para quem o realiza, não devendo o professor cingir-se a fazer questões aos alunos que resultem em respostas sempre do mesmo género. Diversificar o tipo de perguntas no teste é uma maneira justa de fazê-lo pois dá a oportunidade aos alunos de responderem de diversas formas. Um aluno com dificuldades em escrever não terá só respostas extensas para dar, poderá mostrar o que sabe através de outro tipo de respostas onde tenha mais facilidade.

22 de junho de 2012

Hoje foi o último dia de estágio nesta turma.

A manhã começou com uma aula de Matemática dada por mim a pedido da professora. Utilizei o material Cuisenaire para construir um gráfico de barras com os alunos. Os gráficos de barras construídos relacionaram-se com os animais de estimação e com o agregado familiar das crianças desta turma. No final da construção dos gráficos foi calculada a moda e a mediana dos mesmos.

Inferências e fundamentação teórica

Por ser o último dia de estágio na turma do 3.º ano gostaria de falar um pouco acerca da professora titular de turma.

Ao longo deste período de estágio pude assistir a aulas brilhantes por parte da professora. Para além de dominar muito bem os conteúdos que leciona, e ter ideias diferentes e originais, é também uma professora que tem um ótica relação com o grupo. A atitude que tem com os alunos é, a meu ver, bastante correta pois consegue impor respeito e disciplina e ao mesmo tempo ser bastante afetuosa. A dedicação com que dá aulas transmite, a quem assiste, a paixão que tem pela sua profissão. Esta dedicação reflete-se nos alunos pois “a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos. Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender” (Estanqueiro, 2010, p. 31)

A meu ver um bom professor é aquele que aceita o contributo de uma criança, mesmo quando exposta de forma pouco clara, e que estimula a participação das que têm menos tendência espontânea para intervir, o que aconteceu sempre nas aulas a que assisti. Esta atitude afetiva e próxima com os alunos é defendida por Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé e Zabal (2001) que dizem que um professor deve “estabelecer um clima relacional, afectivo e emocional baseado na confiança, segurança e aceitação mútuas, e em que tenham lugar o desejo de saber, a capacidade de espanto e o interesse por se conhecer a si próprio” (p134)

A professora, para além das atitudes corretas que mencionei anteriormente adotadas na sala de aula, tem sempre a preocupação em incentivar a participação dos alunos.

Segundo Ribeiro (2003) o professor não pode “reduzir-se à simples tarefa de ensinar, mostrar, explicar e avaliar (...) a mera transmissão de conteúdo não estimula a aplicação e experimentação consciente do conhecimento em termos práticos, na vida quotidiana” (p.75).

Ao longo das aulas a professora conseguiu mobilizar uma série de estratégias e atitudes coerentes. Ribeiro (2010, p.116) diz ser fundamental que os professores “sejam capazes de desenvolver estratégias que visem a melhoria, a qualidade da educação de todos os alunos e a mudança de forma a promover uma formação/educação que responda ao pluralismo e às novas exigências da sociedade contemporânea”, sendo esta professora um exemplo de um professor que consegue fazê-lo diariamente na sala de aula. Irei, por certo, lembrar-me de seguir este exemplo.

7.ª Secção: 1.º Ano

A 7.ª secção dá lugar ao momento de estágio que decorreu no período de 25 de setembro de 2012 a 16 de novembro de 2012. Este momento teve lugar na sala de aula do 1.º ano orientada pela professora P.

7.1. Caracterização da turma

A turma do 1.º ano A é constituída por 28 alunos; 15 do género feminino e 13 do género masculino. Em termos socioeconómicos pertencem a famílias de nível médio e médio alto. 18 destas famílias são estruturadas e 10 delas são não estruturadas. O grupo conta com três alunos novos; dois deles vieram de jardins-escolas João de Deus fora de Lisboa e um veio de um colégio particular. A maior parte dos alunos deslocam para a escola em veículo próprio e três alunos a pé.

O grupo tem um comportamento satisfatório.

7.2. Caracterização do espaço

A sala do 1.º ano encontra-se no rés-do-chão do jardim-escola, com entrada através do salão principal. Esta sala contém, num dos lados, diversas janelas que dão para a entrada do jardim-escola e fazem com que haja bastante luz natural. Por baixo das mesmas estão dispostos diversos armários que servem para arrumação de material. Ao fundo da sala, virada para as mesas dos alunos, encontra-se um quadro de giz. Num dos

lados do mesmo está a Cartilha Maternal João de Deus e do outro a secretária da professora que contém um computador.

Atrás das secretárias das crianças, ao lado dos cabides, estão encontram-se os dossiers dos alunos arrumados numa estante. Toda a sala é decorada com trabalhos feitos pelos alunos e por cartazes alusivos a diversos temas.

7.3. Rotinas

As rotinas da turma do 1.º ano A são semelhantes às rotinas das turmas do 1.º Ciclo que foram referidas anteriormente.

7.4. Horário

No quadro 7 podemos observar o horário desta turma.

Quadro 7 – Horário 1.º ano

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-11h00	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
11h00-11h20	Recreio				
11h20-13h00	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
				Inglês	Música
13h00-14h30	Almoço/recreio				
14h30-15h20	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português	Matemática
15h20-16h10	Trabalhos Manuais	Inglês	Educação Física	Estudo do Meio	Estudo do Meio
16h10-17h00		Estudo do Meio	Estudo do Meio	Música	Estudo do Meio
17h00	Lanche				
17h15	Saída				

7.5. Relatos diários

25 de setembro de 2012

Hoje foi o primeiro dia de estágio no 1º ano.

A professora iniciou as aulas distribuindo os materiais 3.º e 4.º Dons de Froebel. Começou por falar um pouco daqueles materiais pois há uma criança nova na turma que ainda não os conhece.

Posto isto, a professora pediu que realizassem as construções: ponte baixa e mobília da sala. Durante a atividade foi sempre ajudando a aluna nova.

Depois de os materiais serem arrumados foi realizada uma ficha de trabalho com situações problemáticas relacionadas com as construções realizadas.

Após o recreio foi feito um ditado de lateralização em que o resultado foi a imagem de uma ovelha.

Inferências e fundamentação teórica

A elaboração de ditados de lateralização é de extrema importância para as crianças, exigindo destas uma grande concentração.

A lateralidade é, segundo a definição de Maluf (2008), “a capacidade de dominar os dois lados do corpo juntos ou separadamente”. O mesmo autor refere que “aos seis anos a criança já possui a definição completa da sua lateralidade” (p.27)

Le Bouch (citado, por Maluf, 2008) diz-nos que “a lateralidade tem início a partir dos dois anos de idade” mas que “só pode ser definida após os cinco anos de idade”. Tendo em conta este aspeto penso que os 6 anos, idade da maioria dos alunos desta turma, é o momento ideal para trabalhar a lateralidade com exercícios como o de hoje.

Incluir exercícios de lateralização no currículo é fundamental para desenvolver componentes como o esquema corporal, a coordenação, o equilíbrio assim como a estrutura espacial e temporal. Este tipo de exercícios ajuda as crianças a diferenciar a esquerda da direita, cima e baixo. Desta forma, e de acordo com a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004), a criança, ao trabalhar aspetos relacionados com a lateralidade:

sabe situar-se e exprime a sua posição no espaço, em relação aos outros e aos objectos, seleccionando e utilizando pontos de referência e utilizando vocabulário adequado (à esquerda, à direita, em cima, em baixo, à frente, entre, dentro, fora, antes, depois). Representa e compara diferentes itinerários ligando os mesmos dois pontos (extremos) (p.82)

Para além das mais-valias anteriormente citadas, o ditado de lateralização é um exercício que os alunos gostam muito de realizar pela surpresa e mistério nele inerentes. As crianças querem descobrir a imagem que está escondida e sabem que só o poderão fazer se cumprirem corretamente todos os passos que a professora disser.

28 de setembro de 2012

A professora começou a manhã por trabalhar a noção de simetria. Para isso chamou uma criança e colocou uma linha, presa por dois pedaços de madeira, à frente dela. Desta forma deu a noção de simetria aos colegas que a viam de frente com um fio a “dividi-la”. Para consolidar a explicação distribuiu uma folha pelos alunos com um traço de simetria no meio. Pediu às crianças que pintassem um dos lados com tinta e que dobrassem o papel pelo eixo de simetria. Seguidamente pediu que, após desdobrarem o papel, mostrassem aos seus colegas o resultado e dissessem o que a imagem abstrata resultante lhes fazia lembrar.

Depois do recreio matinal os alunos resolveram uma ficha de trabalho com diversos exercícios relacionados com a letra «d».

A manhã terminou com uma aula de música.

Inferências e fundamentação teórica

A estratégia adotada pela professora para trabalhar a noção de simetria com os alunos foi bastante clara e concreta.

Segundo Mendes e Delgado (2008, p. 12) a simetria é “o movimento de figuras geométricas de uma posição para a outra”. Os mesmos autores defendem que os exercícios relacionados com as simetrias são bastante importantes uma vez que desenvolvem capacidades como: “mudanças de posição, orientação e tamanho de objetos, ao mesmo tempo que desenvolvem noções geométricas importantes, tais como, a congruência, a semelhança e a transformação de figuras”(p.12).

A maneira como a professora abordou o tema da simetria, recorrendo a dobragens, é uma das maneiras defendidas por Ponte e Serrazina (2000), que referem que “a simetria em relação a uma recta é uma isometria que pode ser abordada de um modo informal” através de “dobragens os alunos podem conhecer eixos de simetria das diferentes figuras”. (p176)

A atividade foi de grande interesse não só por fazer do conceito de simetria algo concreto mas também pela imaginação que desenvolveu nas crianças. A professora, ao

perguntar a cada criança o que significava para ela a imagem abstrata resultante, fez com que estas desenvolvessem a imaginação.

Os alunos tiveram também oportunidade de partilhar com a turma o que imaginaram nas imagens e discutiram um pouco acerca das diferentes formas que cada um via na mesma reprodução. Postic (1992) defende que “a criança deve poder alimentar o seu imaginário e exprimi-lo” pois “o imaginário cultiva-se” e “espantar-se, maravilhar-se, é espontâneo na criança” (p.23). O mesmo autor acrescenta ainda que “pelo imaginário, o aluno afirma a sua liberdade” (p.32).

Pelo imaginário as crianças criam laços entre si e o mundo. As significações interiorizadas do mundo que as rodeia dão-se por estas estimulações e atividades que são, a meu ver, fulcrais para a liberdade e autonomia das mesmas.

1 de outubro de 2012

Para começar a manhã de aulas a professora colocou um CD de áudio com a história da Rapunzel. Enquanto as crianças escutavam a história em silêncio a professora foi distribuindo trabalhos previamente corrigidos para colocarem nas capas destinadas aos mesmos. No final da história a foi pedido a algumas crianças que resumissem aquilo que tinham ouvido e que respondessem a algumas perguntas de interpretação

Seguidamente, na aula de Matemática, a foi utilizado o material 4.º Dom de Froebel. Com as peças deste material foi realizada a construção da escada estreita e uma ficha de trabalho que continha exercícios relacionados com a construção.

Posto isto, no âmbito da área de Português, foram resolvidos exercícios relacionados com a letra «b».

Inferências e fundamentação teórica

O momento em que os alunos escutaram a história da Rapunzel foi muito importante para a “educação do ouvir”.

Pavoni (citado por Lomas, 2003) diz-nos que o processo “didático da educação do ouvir” deve começar por uma fase de pré-audição em que “se deve estabelecer a razão por que se ouve e em que é essencial criarem-se expectativas ao ouvinte a fim de o ajudar a realizar antecipações, com base no mundo dos seus conhecimentos” (p.131). Esta fase de pré-audição deu-se quando a professora disse às crianças que iriam ouvir uma história e que, no final, teriam de conseguir recontar aquilo que tinham escutado, o que fez com que ficassem atentas. No final deu-se, denominada pelo mesmo autor, a

“fase pós-audição” na qual “se verifica a compreensão e se integra o processo de ouvir noutras atividades” (p.131), neste caso o recontar da história.

É possível “facilitar a atenção e a concentração se se orientar o ouvir e se o relacionarmos com actividades concretas que é preciso desenvolver ou finalidades que é preciso alcançar” (p.135), como é o caso do reconto que era pretendido por parte dos alunos.

Pude reparar que as crianças tiveram um pouco de dificuldade em recontar a história que ouviram logo este deve ser um trabalho continuado por parte da professora. Para realizar este exercício é necessário que a criança tenha desenvolvidas certas capacidades. Para Sousa e Cardoso (2010) “saber escutar e saber falar significa ser capaz de compreender e de seleccionar informação; ser capaz de antecipar, de memorizar, de planificar, de produzir e de auto regular ou corrigir a própria mensagem, de acordo com diferentes registos” (p.15)

O professor deve, portanto, realizar diversas atividades relacionadas com a compreensão do oral pois “a capacidade de ouvir de forma atenta e selectiva é fundamental para um desempenho eficaz, quer no domínio da produção, quer no da compreensão do oral” (Freitas, Alves, e Costa, 2007, p. 33).

No novo Programa de Português para o Ensino Básico do Ministério da Educação é defendida a utilização de atividades como esta. Segundo o Programa de Português do Ensino Básico (2009, p. 69):

no domínio da compreensão do oral as crianças deverão desenvolver habilidades de escuta para serem capazes de extrair a informação dos textos ouvidos. É fundamental a realização de actividades que ensinem o aluno a escutar, a reter e a registar a informação

O envolvimento das crianças em práticas como esta permite desenvolver a capacidade de expressão e comunicação trabalhando também a memória. Desenvolve a imaginação, a capacidade criativa e a concentração, sendo esta necessária para conseguir cumprir o objetivo de recontar a história.

2 de outubro de 2012

Para a aula de Português a professora distribuiu um texto com abundância de palavras com a letra «c». Depois de fazer a leitura modelo pediu a todas as crianças que lessem em voz alta uma frase do texto e que fizessem a autoavaliação da leitura que tinham feito. A seguir foi escolhido, em conjunto, um título para o texto que tinha sido lido.

Após o recreio foi trabalhada a leitura de números com o material Calculadores Multibásicos. Depois de um número estar representado com o material (e de a professora escrever o mesmo no quadro), foi feita a leitura por classes e por ordens. Repetiu-se o mesmo para mais cinco números.

Inferências e fundamentação teórica

Gostei bastante que a professora pedisse aos alunos para fazerem a autoavaliação da leitura. A autoavaliação é uma estratégia que deve ser adotada pelos professores uma vez que promove a consciencialização dos erros por parte de quem os comete. Se uma criança tiver consciência das suas dificuldades tem mais segurança em si e, conseqüentemente, mais autoestima. Detetar o erro é um passo importante para a correção do mesmo.

Segundo o Reorganização Curricular do Ensino Básico (Cortesão, 2002) “a autoavaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva” (p.79).

Acrescenta ainda que a “auto-avaliação regulada é a via primordial para regular as aprendizagens” pois “a actividade metacognitiva do aluno acontece quando ele toma consciência dos seus erros e da sua maneira de se confrontar com os obstáculos” (p.83) . Cabe ao professor construir contextos favoráveis para que tal aconteça.

O professor tem a função de encaminhar a autoavaliação dos seus alunos para que estes aceitem este exercício como uma introspeção positiva no seu crescimento e ditadora daquilo que deve ser continuado ou melhorado. A criança tem de ter noção que tem de ser justa consigo própria e que a autoavaliação serve principalmente para ajudá-la.

Pude reparar que esta prática ocorre com frequência pois as crianças estavam familiarizadas com a mesma. Colaboraram muito bem com o pretendido e autoavaliaram-se com bastante consciência das suas dificuldades leitoras.

8 de outubro de 2012

A manhã começou com a aula de Português onde foi distribuída uma ficha de trabalho. Essa ficha continha um pequeno texto com várias palavras com abundância da letra «l».

A professora começou por pedir aos alunos que lessem o texto em silêncio. Posto isto fez a leitura modelo do texto e só depois pediu aos alunos que lessem uma frase do mesmo.

A partir do texto lembrou a leitura da consoante «l» seguida de uma vogal. (al, el, il, ol, ul) e pediu que construíssem uma frase com a palavra aldeia.

A manhã de aulas terminou com a área da Matemática onde foi trabalhada a tabuada do 1 com o material Cuisenaire.

Inferências e fundamentação teórica

Na leitura do texto da aula de Português, a professora deu bastante importância à articulação das palavras lidas pelas crianças. Quando uma palavra era mal articulada, por parte do aluno, a professora pedia que este repetisse até que ficasse clara e bem pronunciada. Para Franco (1999), “o respeito pela articulação correcta é fundamental. Devemos ser categóricos também nesse aspecto: todas as crianças devem compreender que uma palavra merece sempre um tratamento especial” (p.72)

Para que as palavras fossem bem articuladas lembrou determinadas regras da Cartilha Maternal João de Deus que ajudam bastante pela clareza fonética implícita nos valores adotados para cada letra.

G. Le Roy (citado, por Jean, 1999) defende que:

a qualidade de uma boa articulação caracteriza-se pela correcção que corresponde ao respeito por todas as regras relativamente às consoantes:

- A clareza que consiste em bem distinguir as consoantes umas das outras;
- O vigor que consiste em marcar cada consoante;
- A ligeireza que marca o esforço necessário a toda a boa articulação e que não se deixa notar (p.169)

A articulação é uma dificuldade na leitura em voz alta mas hoje a precipitação e a falta de atenção foram fatores evidentes na leitura incorreta. A minha ideia vai de encontro ao que Jean (1999) afirma: “o erro em que as crianças (...) caem com mais frequência é a precipitação que (...) deve-se à falta de atenção, à falta de concentração do leitor e à ausência de compreensão efectiva daquilo que é lido” (pp.169-170).

A leitura modelo da professora evita que muitos erros de leitura aconteçam pois a criança, ao acompanhar a leitura, assimila a articulação correta da maior parte das palavras. A leitura modelo é defendida por Borràs (2001) que refere que “é aconselhável que (...) o docente leia primeiro o texto” dado que “o exemplo de uma boa leitura por parte do professor oferecerá estratégias claras a seguir pelo aluno (entoação, ritmo, ênfase e outras)” (p. 366).

A leitura modelo serve de exemplo e de modelo a ser seguido pelas crianças e deve acontecer sempre que há leitura de um texto.

9 de outubro de 2012

Os alunos do 1.º ano iniciaram a sua manhã de aula realizando um trabalho sobre História de Portugal.

Seguidamente trabalharam na área da Matemática com o material Tangran. De forma a clarificar a aluna nova acerca deste material, a professora pediu a uma criança que explicasse as utilidades do material e que escrevesse o nome do mesmo no quadro.

Posto isto contou a lenda relacionada com o Tangram e fez a figura de um pato com os alunos. A partir desta figura foram realizadas várias situações problemáticas relacionadas com o animal. Nas situações problemáticas estavam implícitos conceitos como: meia dúzia, dúzia, par, dezena e meia dezena. Antes de arrumar o material foi feita a construção do peixe. A professora, ao construir o mesmo no quadro, colou uma peça errada para que os alunos detetassem o erro e o corrigissem mudando a peça de lugar.

Para terminar a manhã de aulas foi feito um ditado mudo que consistia em legendar algumas imagens. Para este feito foram destinados 10 minutos.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula de Matemática, de forma a ajudar a aluna nova, a professora pediu a uma criança que explicasse como se trabalhava com o Tangram. Para esta função escolheu propositadamente um menino. Pude reparar, ao longo do tempo que estou a estagiar nesta turma, que se trata de um aluno com pouca autoestima uma vez que as atitudes que tem mostram que não confia nele próprio, desiste com muita facilidade e tem medo de errar.

A professora tenta sempre encorajar o aluno a responder (quando sabe que este não vai errar) potenciando, assim, a autoestima do mesmo.

A criança constrói a autoestima questionando-se. “A criança e o jovem colocam em si mesmos questões que estão relacionadas com a ideia de competência para cumprir objectivos, executar tarefas (...) e estabelecer relações com os outros. A sensação de atingir os objectivos ajuda a construir uma auto-estima positiva” (Marujo, Neto e Perloiro, 2008, p.21)

Para além de encorajar a participação do aluno a professora tem sempre o cuidado de elogiar o trabalho do mesmo.

É importante desenvolver a autoestima das crianças pois, segundo Ferreira (2010), "quanto mais amor-próprio as crianças tiverem, mais gostarão de ajustar os seus comportamentos à harmonia de grupo familiar/escolar" (p.197)

A mesma autora acrescenta ainda que "as crianças que desenvolvem uma boa auto-estima e amor-próprio, passam a ter auto-disciplina e desenvolvem a segurança de escolher e decidir, porque sabem que se falharem, o seu valor não está em causa" (p.197) .

Piedade e Oliveira (2007) defendem que "uma boa auto-estima está relacionada com um funcionamento mais eficaz (...) é um factor central para um bom ajustamento sócio-emocional, assim como, para o sucesso do individuo na sociedade" (p.75)

O professor deve ter a sensibilidade de perceber quem são os seus alunos com autoestima baixa para tentar desenvolvê-la. "A escola deve ajudar as crianças e os jovens a ultrapassar dificuldades pessoais como a timidez, a insegurança, o receio, a desmotivação constante, bem como melhor suportar a frustração, a promover a confiança e a autonomia e a assertividade como atitude" (Ferreira e Santos, s/d, p.49).

Penso que a professora, com a dedicação que trata desta situação, conseguirá que o aluno se valorize. A autoestima das crianças é moldada pela forma como as pessoas que lhe são significativas se relacionam com elas e, por isso, pode e deve ser trabalhada tanto na escola como em casa.

12 de outubro de 2012

Hoje a mãe de uma aluna foi realizar uma atividade com a turma relacionada com as profissões. Para isso levou vários objetos, distribui-os pelas crianças e pediu que cada uma relacionasse o objeto com uma profissão e explicasse em que consistia a mesma.

Seguidamente deu-se um simulacro de um incêndio. Todas as crianças do jardim-escola tiveram de sair das suas salas de aula e dirigir-se para o pátio exterior.

De volta à sala de aula a professora conversou sobre o que se tinha sucedido corrigindo aspetos que achou que não tinham sido feitos da melhor maneira.

Depois do recreio da manhã as crianças realizaram dois exercícios de Português relacionados com a letra «c». O primeiro consistia em substituir algumas imagens que estavam em frases por palavras e o segundo tratava-se da realização de um crucigrama.

Antes da hora de almoço a turma teve a aula de Música.

Inferências e fundamentação teórica

A aula dada pela mãe da aluna foi bastante engraçada. Os alunos estavam interessados e envolvidos no jogo. A temática das profissões foi abordada de uma maneira diferente e o jogo deu oportunidade a que todos participassem e tivessem um papel igualmente importante. A meu ver, por ter sido um jogo elaborado por iniciativa e imaginação de uma mãe, tem um grande valor pois mostra o interesse que esta mãe tem em participar na educação do filho, estando nela ativamente envolvida. “Pensar na intervenção docente deve possibilitar a inovação, a criatividade, a melhoria e a qualidade da intervenção do ensino-aprendizagem” (Borràs, 2001, p.275).

A escola e a família são duas entidades que estão interligadas pois, tanto a família como a escola têm um grande peso na formação das crianças e, por essa mesma razão, devem ter uma ligação. Esta ligação é defendida por Vilhena e Silva (2002) que dizem ser “importante que haja disponibilidade para os pais conhecerem melhor a instituição onde o seu filho passa grande parte dos seus dias, estando, conversando, participando activamente” (p. 20)

Também Reis (2008) é apologista da ligação escola/família uma vez que “o desenvolvimento da criança é fortemente condicionado pelos dois principais contextos em que esta cresce e se desenvolve - a Família e a Escola. Desta forma é importante que os dois grupos se consciencializem de que o trabalho em comum, desenvolvido adequadamente, pode conduzir a resultados positivos para a Família, para os professores e principalmente para os alunos” (p.47)

A participação dos pais no ensino dos seus filhos traz benefícios para os alunos. Diversos autores defendem que a envolvimento dos encarregados de educação na escola promove o sucesso escolar. Marujo, Neto e Perloiro (2010) acreditam que “o bom êxito escolar está profundamente relacionado com a participação positiva dos pais na educação dos filhos” (p.148). Também Simões (2006) é apologista desta ligação pois, para o autor, “o maior envolvimento dos encarregados de educação no processo escolar dos seus educandos se traduz normalmente num maior sucesso educativo” (p.60)

A cooperação pais/escola deve existir mas a função de cada entidade no crescimento da criança diferem. Pinto, Tedesco, Pais e Relvas (2000) defendem que “as tarefas da escola e da família – sendo a grande tarefa dos diferentes sistemas e desenvolvimento do jovem – inevitavelmente entrecruzam-se; as respectivas funções confundem-se” (p.88). As funções de escola e da família podem misturar-se mas não são substituíveis uma pela outra como corrobora Relvas, citada por Pinto *et al.* (2000), ao dizer que:

os papéis da família e da escola distinguem-se no que respeita à função de socialização, na medida em que a vertente afectiva e pessoal sobressai a nível familiar, enquanto a vertente de generalização das aprendizagens sobressai a nível de que se pretende ser o desempenho da escola. No que respeita à prestação de cuidados, é evidente que a responsabilidade da família é muito maior do que a da escola: os cuidados básicos de saúde, económicos, afectivos e de relacionamento social devem ter muito mais peso nas tarefas familiares, do que na escola (p.88).

A consonância entre a família e a escola é essencial e deve basear-se na confiança, na cooperação e na comunicação entre ambas. A família deve envolver-se nas actividades escolares de modo a que “a vida da criança não seja separada em espaços e tempos antagónicos, mas que se estabeleça um contínuo enraizado em objectivos comuns” (Ferreira e Santos, s/d, p.99).

Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade promove o sucesso das crianças como pessoas e como alunos.

16 de outubro de 2012

Na aula de Matemática foram utilizados os materiais 3.º e 4.º Dons de Froebel. Foi realizada a construção da escadaria pelos alunos e a professora, a partir da mesma, colocou algumas perguntas trabalhando a noção de: dobro, de metade, de quarteirão e de centena. Nas questões feitas oralmente a professora colocou alguns dados a mais, que não eram necessários para chegar à resposta pretendida.

Aproveitando a resposta a uma das questões lançadas trabalhou a multiplicação de um número por 10. Exercitaram esta matéria multiplicando vários números, até quatro algarismos, por 10.

Antes do recreio do almoço os alunos realizaram um exercício ortográfico, um caligrama relacionado com a letra «c». Posto isto preencheram o interior de uma letra «c» colando vários papéis previamente cortados.

Inferências e fundamentação teórica

Hoje, pela primeira vez, vi ser realizado um caligrama. Como as crianças nunca tinham feito este exercício a professora explicou em que consistia e deu alguns exemplos.

O caligrama trata de um tipo de texto formando uma imagem geralmente relacionada com o conteúdo ou ideias do texto. De acordo com Condemarin e Chadwick (1987), “a lateralidade gráfica implica uma actividade altamente simbólica que requer uma organização perceptiva motora específica e complexa” referindo ainda que “a

lateralidade é expressa em atividades de manipulação e heteróneas” (p.29). Como tal, este tipo de atividades promove ações de coordenação motora, como a lateralidade, e suscita particular interesse por se tratar de uma atividade lúdica.

Este formato de apresentação de texto está intimamente relacionada com a área de expressão artística e plástica. Desta forma, promove a interdisciplinaridade e a junção de técnicas distintas (a escrita e o desenho).

A atividade que se seguiu, em que as crianças tiveram de cortar e colar papéis, também foi de grande interesse para crianças desta idade. Recorte, colagem e dobragem são técnicas que, segundo a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico terão de ser muito trabalhadas, “alargando o campo de experiências e o domínio de linguagens expressivas” mesmo estando associadas e” ligadas a trabalhos desenvolvidos noutras áreas” (ME, 2004, p.95).

A aula de Português foi bastante interessante porque foram realizadas atividades diferentes, criativas e apelativas.

19 de outubro de 2012

A pedido da professora a manhã de aulas iniciou-se com uma aula surpresa dada pela colega acerca dos numerais ordinais. Para consolidar a matéria dada, o grupo realizou uma ficha de trabalho sobre a mesma.

Para a aula de Português a professora distribuiu uma ficha de trabalho que continha exercícios diversos relacionados com os sinónimos e os antónimos das palavras.

A manhã terminou com a aula de Música onde foram ensinadas algumas notas musicais na flauta.

Inferências e fundamentação teórica

A colega, mesmo não sabendo que iria ter de explicar os numerais ordinais, fê-lo de uma forma muito clara e segura. Penso que os alunos entenderam o conteúdo pois perceberam que “a sequência numérica está organizada de acordo com uma ordem, em que cada número ocupa um lugar bem definido, que não pode ser alterado e que nos pode dar indicações em relação a uma determinada seriação” (Castro e Rodrigues, 2008, p.19). Para explicar os numerais ordinais pediu a participação de vários alunos para demonstrar e concretizar o que ia explicando.

Penso que a matéria foi assimilada com facilidade pois a realização da ficha de trabalho ocorreu rapidamente e sem hesitações. Na aula de Português passou-se o

mesmo. Os alunos perceberam rapidamente a matéria dada pois, quando foram questionados individualmente sobre o antónimo de uma palavra responderam corretamente.

Os sinónimos e os antónimos são, segundo Rebelo *et al.* (2000) “mecanismos que asseguram a coesão lexical de uma língua” (p.327).

Pude reparar que os alunos tiveram mais dificuldades em dizer sinónimos do que antónimos de palavras. A sinonímia consiste “numa relação de sentido entre dois ou mais termos, intersubstituíveis num mesmo contexto, de tal forma que o significado da frase permaneça inalterado”(Rebelo *et al.* 2000, p.329).

Os mesmos autores dizem que é crucial o trabalho da sinonímia na sala de aula uma vez que pode haver alunos “cujo registo linguístico surge fortemente marcado por formas e estruturas do nível popular ou calão” tendo de se mostrar que “a escolha de um sinónimo de entre uma séria é tributária do conjunto de enunciação” (p.329).

Trabalhar a sinonímia e a antonímia com os alunos torna-se um pouco difícil pelo reduzido vocabulário que têm, não deixando de ser um exercício ótimo para aumentar o léxico.

22 de outubro de 2012

A manhã de aulas começou com duas aulas surpresa, dadas pelas minhas colegas de estágio, a pedido das Professoras da Equipa de Supervisão. A primeira aula foi de Matemática e teve como auxílio os materiais 3.º e 4.º Dons de Froebel. A estagiária, com estes materiais, construiu a sala de estar e pediu ao grupo que, em conjunto, fizessem uma história relacionada com a construção. Posto isto fez várias situações problemáticas relacionadas com a história das crianças.

Seguiu-se a aula de Português onde foi pedido à colega que fizesse a revisão da lição da Cartilha Maternal João de Deus referente à letra «g».

Depois de serem revistos, oralmente, os valores desta letra, e de serem lidas algumas palavras, foi feita e corrigida uma ficha de trabalho com ela relacionada.

Seguiu-se a reunião de Prática Pedagógica com as Professores da Supervisão, as professoras e as estagiárias onde foram debatidas as aulas dadas.

Inferências e fundamentação teórica

Nas aulas dadas pelas minhas colegas gerou-se um pouco de confusão e indisciplina por parte dos alunos. Indisciplina é definida por Amado (2001) como “um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que

presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade” (p. 179).

Apesar de ser um grupo que tem um comportamento correto com a professora titular de turma é, no geral, um pouco indisciplinada com os estagiários. O autor anteriormente citado fala acerca da representação que o aluno constrói em torno de um estagiário dizendo que:

para além da inexperiência, da incompetência (por vezes) e da juventude, o aluno reconhece, frequentemente, no estagiário, dois sentimentos que procura fazer jogar a seu favor: o receio do ‘poder físico’ de certos alunos e receio das consequências do comportamento indisciplinado na avaliação do próprio estágio (p.246).

Nas aulas de hoje a causa da indisciplina não foi incompetência por parte das estagiárias mas sim a falta de “pulso firme” e insegurança, insegurança esta que talvez se deva ao facto de ser uma aula surpresa.

Os comportamentos indisciplinados mais relevantes organizam-se em quatro categorias:

- 1- comportamentos que perturbam a comunicação estabelecida no decorrer da aula, tornando mais difícil o papel do professor como transmissor do saber (ex: conversas, interrupções inoportunas, produção de ruídos, quaisquer que sejam)
- 2- comportamentos perturbadores do rendimento da aula (ex: todas as formas de distração)
- 3- comportamentos perturbadores das relações humanas existentes na aula (ex: os comportamentos agressivos)
- 4 – comportamentos que violam os hábitos sociais estabelecidos (ex: assumir posturas incorrectas na aula) (Lopes, 2005, p.41)

Na aula de hoje não ocorreram comportamentos impróprios de categoria 3, foram maioritariamente comportamentos da categoria 1.

23 de outubro de 2012

As aulas da parte da manhã foram lecionadas pela colega de estágio que começou pela área de Português revendo a letra «r». A partir de um trava-línguas (com abundância de palavras que continham a letra «r»), fez vários exercícios acerca dos dois valores da letra.

De seguida passou para a área de Matemática onde trabalhou a Numeração Romana até ao número 10. Para consolidar a matéria fez um jogo que consistia em representar com palhinhas, e em numeração romana, alguns números que escrevia no quadro.

A sua manhã de aulas acabou com a área de Estudo do Meio, referente à Prevenção Rodoviária. Para apresentar os diferentes sinais de trânsito, e as atitudes que

um cidadão deve ter na estrada, a estagiária apresentou um PowerPoint com diversas imagens e situações.

Inferências e fundamentação teórica

O trava-línguas que a colega estagiária utilizou foi uma estratégia para lembrar os diferentes valores da letra «r» que resultou bastante bem. O trava-línguas era interessante e as imagens que utilizou para ilustrá-lo fizeram com que o exercício ficasse esteticamente mais apelativo.

Os trava-línguas são exercícios de difícil articulação que devem ser bastante trabalhados com as crianças que estão em fase de aprendizagem de leitura uma vez que “dizer, declarar, entoar e interpretar este tipo de texto é (...) um excelente exercício articulatório e de respiração, fundamental para uma boa leitura” (Franco, 1999, p.148)

Os alunos tiveram de ler o trava-linguas de diferentes formas, alterando o ritmo, a rapidez e a entoação. Tal como refere Franco (1999):

se a articulação, a entoação, as pausas, o ritmo, a aproximação/separação das palavras são ingredientes importantes da linguagem oral, a rima destas composições permite, por outro lado, e de uma forma quase natural, a organização fonética do discurso, com reflexos positivos em toda a produção oral das crianças (p.148).

Para além de ser um exercício vantajoso para as aprendizagens dos alunos é também algo que as crianças gostam muito por ser desafiante e de difícil articulação.

26 de outubro de 2012

Uma vez que a professora titular da turma não estava presente hoje, as aulas foram dadas por outras professoras do jardim-escola.

A professora que foi substituir realizou o ditado de um texto e fez a correção do mesmo no quadro, para que os alunos pudessem corrigir os erros ortográficos dados. Atividade que durou até ao intervalo da manhã.

Quando as crianças regressaram do recreio tinham outra professora à sua espera para dar, desta vez, conteúdo matemático. Nesta aula foi utilizado o material Cuisenaire e, com as peças do mesmo, foi construída uma escada crescente e decrescente de números pares e ímpares.

Posto isto, e até à hora da aula de Música, foi elaborada uma ficha de trabalho sobre os números ordinais.

Inferências e fundamentação teórica

Ao corrigir os erros ortográficos no quadro, e ao fazer com que as crianças os corrigissem no caderno, a professora fez com que os alunos se confrontassem com os erros dados e refletissem sobre os mesmos. A criança ao confrontar-se com o erro aprende e enriqueça a sua expressão escrita. Desta forma concordo com Gomes *et al.* (1991) quando afirmam que o professor deve “partir da correção dos erros para a remediação e o reforço das aprendizagens dos alunos” (p.162) e “chamar a atenção para as causas dos erros”. (p.166)

A reflexão sobre os erros dados é fulcral para a aprendizagem do aluno. A prática constante da escrita, através da elaboração de textos, ditados ou cópias, é a maneira mais eficaz de diminuir os erros ortográficos. Rebelo *et al.* (2000) defendem esta teoria dizendo que “a escrita exige a transcrição rigorosa das palavras, o reconhecimento dos grafemas que correspondem aos sons do oral e só com treino e prática em diversas situações conseguirá progredir o jovem aprendiz da língua” (p.167).

Para a criança a grande dificuldade dos ditados é conseguir passar para letras os sons da oralidade, pois:

a escrita, na transposição do fonema para o grafema, exige o estabelecimento de uma relação quase sempre unívoca entre o oral e o escrito (...) e a relação entre os fones e as letras não apresenta, muitas vezes, motivos facilmente explicáveis e sistematizáveis (Azevedo, 2000, p.69).

Contudo, nem todos os erros ortográficos têm a mesma origem e a mesma causa. Os erros mais frequentes, que surgem entre o 1º e o 4.º ano de escolaridade, podem ordenar-se nas seguintes categorias: “1. Erros de identificação de fonemas (...) 2. Fenómenos fonéticos (...) 3. Confusão entre as diferentes formas gráficas de um mesmo fonema” (Rebelo *et al.* 2000, p.167-168).

É importante que o professor tenha noção das diferentes causas do erro pois, ao observar os erros de cada aluno, consegue ter perceber as dificuldades que a criança tem e desta forma pode ajudar a superá-las. Segundo Azevedo (2000):

o erro poderá ser um indicador de processos que não funcionaram como era de esperar, de problemas não resolvidos satisfatoriamente, de aprendizagens que não foram alcançadas, de estratégias cognitivas inadequadas. Sabendo isto, poderemos intervir didacticamente para melhorar situações posteriores. A descoberta das suas causas por certo que ajudará o professor na sua intervenção (p.68).

A correção dos erros ortográficos é fulcral para as crianças e para os professores. É importante para as crianças pois ajuda-as a evoluir e para os professores porque ajuda-os a perceber as dificuldades de cada aluno.

29 de outubro de 2012

Hoje a primeira hora da manhã foi dada por mim. A professora pediu que revesse a lição da Cartilha Maternal João de Deus relacionada com a letra «z». Para este efeito, e uma vez que levo sempre material para o jardim-escola para utilizar nestas ocasiões, mostrei uma imagem de uma zebra e improvisei uma história chamada “A Zebra Zarolha chamada Zelinda”, por ter abundância da letra. Desta forma abordei a letra fazendo alguns exercícios orais acerca dos valores da mesma e acabei a aula realizando, com os alunos, uma ficha de trabalho sobre a letra em questão.

Seguiu-se a aula de Matemática, desta vez lecionada pela professora, onde foi projetado um pictograma e feitas algumas perguntas orais para a interpretação do mesmo.

A manhã de aulas terminou com uma aula de Música onde foi feita uma avaliação de flauta.

Inferências e fundamentação teórica

O pictograma que a professora apresentou hoje à turma tinha imagens alusivas ao dia das bruxas. O pictograma é “um gráfico semelhante ao gráfico de barras, mas que utiliza imagens alusivas ao estudo que está a ser feito” (Ruas e Grosso, 2002, p.38).

As Metas Curriculares da Matemática do Ensino Básico (2012) defendem que os alunos do 2º ano de escolaridade devem “1. Ler gráficos de pontos e pictogramas em que cada figura representa uma unidade. 2. Recolher e registar dados utilizando gráficos de pontos e pictogramas em que cada figura representa uma unidade” (p.8). Objetivos que estão contidos na secção da “Organização e Tratamentos de Dados” e devem ser apreendidos pelas crianças desta idade.

É um gráfico de leitura fácil e bastante atraente pelas imagens que contem, contudo, é pouco rigoroso quando comparado com outros tipos de gráficos.

30 de outubro de 2012

A manhã de aulas foi lecionada pela colega. Por ser véspera de Halloween a aula de Estudo do Meio foi acerca dessa celebração. O tema foi explorado com o auxílio do *PowerPoint* e, de seguida, foram feitas máscaras de papel com a figura de uma abóbora.

A aula de Português que se seguiu foi sobre a letra «s». A colega começou por escrever algumas palavras no quadro e pediu que as crianças fizessem a sua leitura mesmas. Para fazer a revisão desta letra optou por fazer um jogo. Para isso colocou uma tabela no quadro com diferentes colunas, cada uma referente a um valor da letra «s», e

trouxe um dado com os diferentes valores da letra. O jogo consistia em atirar o dado e escrever uma palavra com o valor que saísse (na coluna alusivo ao mesmo). A aula terminou com uma ficha de consolidação da matéria.

Seguiu-se a aula de Matemática onde foram abordados os diferentes tipos de linhas: abertas, fechadas, curvas e mistas. Para consolidar a matéria fez uma atividade em que era pretendido representar os diferentes tipos de linhas com as lãs coloridas.

Inferências e fundamentação teórica

A reprodução dos diversos tipos de linhas com lã foi aliciante para as crianças, despertando o interesse das mesmas e envolvendo-as em todo o processo. Foi uma atividade criativa que contribuiu para que construíssem um conhecimento matemático mais sustentado pois a manipulação das linhas e a sua transformação facilitou a visualização dos conceitos.

educadores e professores, devemos ter esta consciência e trabalhar numa perspectiva criativa, usar métodos e estratégias facilitadoras e promotoras de um ensino/aprendizagem eficaz dos alunos, proporcionando-lhe aulas dinâmicas e atractivas, uma vez que a utilização do ensino criativo é uma forma divertida de aprender. Na verdade, consideramos que o, próprio processo de inovação é um factor de produtividade e é por isso que é necessário favorecê-lo e encorajá-lo constantemente (Correia, 1989, p. 25).

Se a atividade matemática foi um ponto positivo na manhã de aulas da colega, um ponto menos positivo foi o facto de, na aula de Português, não ter pedido que as crianças construíssem frases com as palavras escritas no quadro depois de as lerem.

Uma vez que na semântica pode haver sempre homonímia, penso que é de extrema importância pedir às crianças que construam frases com as palavras que dizem ou leem uma vez que estas podem ter significados diferentes e, ao construir uma frase, a professora consegue perceber de que palavra se trata. Graça e Rio-Torto (2007) falam-nos de homonímia dizendo que esta “pressupõe identidade fónica e gráfica entre os seus significados, mas nenhuma relação cognitiva e semântica entre os seus significados” (p.42).

Sempre que a professora titular da turma apresenta uma palavra solta coloca-a numa frase para lhe atribuir um sentido. Esta estratégia é verificada na maioria das lições da Cartilha Maternal João de Deus.

Fora este esquecimento por parte da colega a manhã de aulas foi positiva e bem lecionada.

5 de novembro de 2012

A colega deu a 17ª lição da Cartilha Maternal João de Deus (lição do Pedro) a pedido da professora. A estagiária optou por fazer uma caça ao erro, atividade que consistia em detetar alguns erros escritos propositadamente em frases no quadro.

Seguidamente, em vez da aula de Matemática como é costume às segundas-feiras, os alunos realizaram atividades relacionadas com Expressão Plástica. Estas atividades foram orientadas por uma professora de Expressão Plástica, que os alunos não conheciam. Foi pedido a cada criança que, com dois lápis com cores à sua escolha, fizessem um desenho de tema livre.

Posto isto deu-se a aula de Música em que foi ensinado o grafema da clave de sol.

Inferências e fundamentação teórica

A atividade que foi realizada hoje integra-se na área da Expressão Plástica e visa desenvolver a expressão, a criatividade e a comunicação dos alunos. Para esta atividade foi distribuída uma folha A4 e foi dada a liberdade aos alunos de escolherem as cores que mais gostavam para utilizarem no desenho. “Os suportes utilizados não deverão ser de dimensão muito reduzida (inferior a A4), sendo desejável que as crianças escolham os materiais e cores que melhor se adequam à sua sensibilidade”. (ME, 2004, p.92)

A Expressão livre deve ser incentivada pelos adultos. O professor não deve interferir no desenho das crianças pois importa “levá-las a desenvolver as suas ideias de forma mais livre e criativa, tal como fazem os artistas criadores” (Godinho e Brito, 2010, pp.11-12).

No geral, as crianças deste grupo aderem com gosto ao desenho. Há, no entanto, casos de alunos que, não tendo tanta facilidade na expressão gráfica, ou sentindo-se mais inibidos, só desenhavam em situações como a de hoje, ou seja, quando lhes é solicitado.

Atividades como esta são indispensáveis no ensino básico uma vez que o conceito de educação e arte são indissolúveis, devendo esta união ser explorada e desenvolvida.

6 de novembro de 2012

As aulas da parte da manhã foram lecionadas por mim. Comecei com a área de Estudo do Meio onde falei acerca do dia de S. Martinho. Para dar a conhecer a origem e os costumes desta data festiva utilizei o *Powerpoint* onde projetei várias imagens e provérbios relacionados com o tema.

Distribui diversas imagens pelos alunos relacionadas com a lenda de S. Martinho e, ao mesmo tempo que contava a lenda, pedi-lhes que ordenassem as imagens de maneira a construir um pequeno livro individual.

Seguiu-se a aula de Matemática onde trabalhei o pictograma com os alunos. Comecei por promover um breve diálogo acerca da importância da representação e interpretação de dados e, posto isto, distribui várias imagens de castanhas para a construção individual do gráfico. No final da atividade fiz algumas questões de interpretação do gráfico construído e pedi às crianças que dessem um título ao mesmo.

Terminei a minha manhã de aulas com a área de Português onde fiz a revisão da letra «x». Coloquei várias imagens no quadro e pedi aos alunos que as legendassem corretamente. Distribui uma tabela (dividida em colunas respetivas a cada valor da letra) e fiz um ditado de várias palavras. Os alunos escreveram as palavras ditadas na coluna correta, de acordo com o valor do «x».

Inferências e fundamentação teórica

Durante toda a manhã de aulas utilizei o Datashow como recurso. Embora não seja das tecnologias mais avançadas utilizadas na sala de aula é uma ferramenta de trabalho bastante útil. O datashow é um dispositivo que se liga ao computador e que se coloca sobre um retroprojector para projetar as imagens do computador, neste caso uma apresentação em powerpoint, num ecrã externo. Dias (1999) defende que quando é utilizado o datashow é obtida “uma imagem de dimensões adequadas a uma assembleia mais numerosa” tendo este aparelho “ bastante utilidade em situações de exposição de um assunto em que seja utilizado o computador, (...) situações de ensino-aprendizagem” (p.42).

Este aparelho é uma mais-valia para o professor que quer mostrar imagens grandes e com qualidade a um grupo de crianças, enriquecendo bastante as aulas lecionadas.

9 de novembro de 2012

A professora começou por rever a variação em género (feminino e masculino), e número (singular e plural), que algumas palavras podem sofrer. Para isso desafiou a descoberta do género e do número de algumas palavras escritas no quadro.

Posto isto pediu a cada criança que dissesse uma palavra que fosse invariável quanto ao género.

Em Matemática, área que se seguiu a Português, a professora explicou as medidas de comprimento com auxílio a diferentes materiais escolares.

A aula terminou com a realização de uma ficha de trabalho.

Inferências e fundamentação teórica

A introdução do conceito de medição na aula de Matemática foi feita de uma forma bastante perceptível e prática para os alunos.

Segundo Grosso (2004) a medição é a “comparação entre comprimentos, traduzida numericamente por estar associada ao espaço contínuo dos números reais não negativos” (p.56).

De maneira a trabalhar este conceito foi pedido a cada criança que medisse a largura de uma mesa com uma borracha (ou seja, quantas borrachas são precisas para perfazer a largura da mesa) e pediu a outro menino que medisse a mesma mesa mas desta vez utilizando um estojo como unidade de medida.

Desta forma fez com o grupo entendesse que, se mudarmos a unidade de medida quando estamos a medir algo, a medida alterar-se-á pois “sempre que se alterar a unidade escolhida, a medida de determinado comprimento também se altera” (Grosso, 2004, p.57)

Esta prática para iniciar o conceito de medição é defendida por Breda *et al.* (2011):

na escola, antes de os alunos serem colocados perante as unidades padrão devem fazer todo um caminho de utilização de outras unidades de medida que eles próprios escolhem consoante a grandeza com que estão a trabalhar e a quantidade dessa grandeza (p.123).

Para o processo de aquisição do conceito de unidade de medida é importante que a criança perceba que a medida de comprimento de um objeto vai sendo diferente conforme a unidade de medida utilizada. Só desta forma começará a perceber o conceito de grandeza e de medida.

12 de novembro de 2012

A primeira parte da manhã de aulas foi dedicada à organização de alguns trabalhos dos alunos no respetivo dossier.

Posto isto, na aula de Português, a professora pediu às crianças que lessem algumas frases escritas no quadro e que fizessem a divisão silábica das palavras contidas nas mesmas.

A manhã de aula terminou com uma aula de Música.

Inferências e fundamentação teórica

A divisão silábica que foi trabalhada na aula de Português foi bastante pertinente para alunos do 1º ano de Ensino Básico. O desenvolvimento da consciência silábica constitui um passo importante na expansão da consciência fonémica. (Adams, Foorman, Lundberg, e Beeler, 2006)

Segundo Sim-Sim, Silva, e Nunes (2008), a segmentação de palavras em sílabas permite à criança desenvolver “conceitos sobre o código escrito enquanto um sistema que representa unidades da linguagem oral” (p. 52).

As crianças dividem com mais facilidade uma frase em palavras, do que uma palavra em sílabas e uma sílaba em fonemas. Este facto vem comprovar o que nos diz Sim-Sim (2004): “o acesso à sílaba, comparado com a identificação da palavra, exige uma maior disponibilização de atenção e uma clara separação do significado” (p.24)

A aprendizagem da leitura está relacionada com o treino da consciência fonológica que é a capacidade de analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferentes, como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que formam as palavras. A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura são dois pólos de uma relação muito estreita e proveitosa. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008)

A aprendizagem da leitura é afetada pela consciência silábica e por esta razão deve ser bastante trabalhada no 1º ano de escolaridade quando os alunos ainda estão a aprender a ler. Exercícios onde a criança tem de segmentar palavras em sílabas fazem com que reflita sobre os segmentos sonoros das palavras orais e, conseqüentemente, tenha mais facilidade na aprendizagem da leitura.

16 de novembro de 2012

Hoje tiveram lugar, em algumas turmas do jardim-escola, aulas surpresa dadas por colegas estagiárias.

Como tal, foi-nos permitido assistir à aula que estava a decorrer na turma do 4.º ano que tinha como tema: frações. Para dar o conteúdo a estagiária optou por trabalhar com o material 5.º Dom de Froebel.

Quando regressamos à turma do 1º ano A, após a reunião com as professoras da Equipa de Supervisão, as professoras e as estagiárias, a professora trabalhava com os alunos alguns sinais de pontuação.

Inferências e fundamentação teórica

Os sinais de pontuação trabalhados hoje foram: o ponto final, a vírgula, os pontos de exclamação e de interrogação.

Condemarin e Chadwick (1987) definem pontuação como sendo “um recurso ortográfico que permite a adequada comunicação escrita mediante a transcrição dos aspectos prosódicos e expressivos da linguagem oral e das pausas por símbolos gráficos. Além de permitir estruturar ideias em unidades interdependentes” (p.176)

A professora explicou para que servia cada um dos sinais de pontuação em questão e quando é que os mesmos devem ser utilizados. “O uso adequado de sinais de pontuação permite fazer a correspondência entre o texto escrito e a sua leitura expressiva. A modulação da voz, de acordo com cada um dos sinais de pontuação, deve ser uma preocupação no ensino da leitura” (Gomes *et al.* 1991, p.167)

Depois de ter dado a conhecer alguns sinais leu frases pontuadas de diferentes maneiras e fez a entoação que cada sinal exigia. Algumas crianças foram solicitadas para fazer o mesmo.

8.ª Secção: 2.º ano

A 8.ª secção dá lugar ao momento de estágio que decorreu no período de 19 de novembro de 2012 a 25 de janeiro de 2013. Este momento teve lugar na sala de aula do 2.º ano orientada pela professora L.

8.1. Caracterização da turma

A turma do 2º ano é constituída por 28 crianças; 15 do género feminino e 13 do sexo masculino. Em termos socioeconómicos a turma caracteriza-se entre o nível médio e o médio alto. Segundo as informações fornecidas pela professora, 7 alunos vivem fora do concelho de Lisboa (Oeiras, Amadora e Almada) e todos se deslocam em transporte próprio ou a pé à exceção de dois alunos que utilizam o transporte público. Em termos culturais é uma turma muito interessada no ambiente que a rodeia, manifestando muito interesse nas propostas apresentadas dentro e fora da sala de aula. Em termos comportamentais é uma turma calma e muito respeitadora. Duas crianças desta turma tomam medicação. Dois alunos usufruem de terapia da fala.

8.2. Caracterização do espaço

A sala do 2.º ano está situada no 1º andar do jardim-escola e fica ao lado da biblioteca. Contém 30 mesas destinadas às crianças e viradas para a secretária da professora e para o quadro de giz. Ao fundo da sala encontram-se os dossiers individuais dos alunos, um armário destinado a materiais e uma estante com diversos livros infantis. Um dos lados da sala tem amplas janelas que dão para o recreio da Educação Pré-Escolar o que faz com que a sala tenha luz natural. Nas paredes encontram-se trabalhos expostos, mapas e cartazes de conteúdos abordados.

8.3. Rotinas

A turma do 2.º ano tem as mesmas rotinas do resto das turmas do 1.º Ciclo que foram referidas.

8.4. Horário

No quadro 8 encontra-se o horário da turma do 2.º ano.

Quadro 8 – Horário 2.º ano

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-11h00	Português	Matemática	Matemática	Português	Matemática
11h00-11h30	Recreio				
11h30-13h00	Matemática	Português	Português	Matemática	Português
		Estudo do Meio			
13h00-14h30	Almoço/recreio				
14h30-15h20	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio	Educação Física	Música
15h20-16h10	Português	Trabalhos Manuais		Estudo do Meio	Estudo do Meio
16h10-17h00	Educação Física		Música	Inglês	
17h00	Lanche				
17h15	Saída				

8.5. Relatos diários

19 de novembro de 2012

Hoje foi o primeiro dia de estágio na turma do 2º ano A

Como estava a decorrer uma aula surpresa na turma outra turma do 2º ano as minhas colegas de estágio e eu fomos assistir. A colega trabalhou a divisão através de duas situações problemáticas, sem apoio de nenhum material matemático específico.

Quando regressámos à sala de aula a professora estava a realizar uma ficha de trabalho de Matemática com o grupo. A ficha de trabalho continha exercícios relacionados com os sinais: > (maior), < (menor) e = (igual).

Na aula de Português, que se seguiu à reunião de Prática Pedagógica, foi trabalhado o texto informativo e as suas principais características através de um texto acerca da viagem à lua feita por Neil Armstrong em 1969.

Inferências e fundamentação teórica

Por ser o primeiro dia de estágio no 2º ano A a professora falou um pouco sobre o grupo. Destacou a atenção para um aluno que tem défice de atenção e que é hiperativo. Para Bréjard e Bonnet (2008) “a hiperactividade é prioritariamente definida como uma actividade motora exagerada, inapropriada e desordenada da criança” e “associa perturbações da esfera cognitiva, independentemente da presença ou não de défice de atenção” (p34).

A professora explicou-nos que esta criança tem algumas atitudes impróprias na sala de aula mas que não o reprime da mesma forma que faria se fosse outro aluno, pois é um caso particular que deve ser tratado de uma forma diferente. Para Falardeau (1999)

todos os professores devem saber quais são os estudantes que sofrem de um défice da atenção e de que forma se trata, e estar ao corrente dos problemas de aprendizagem daí correntes. Se for caso disso, devem estar informados do tratamento que o aluno segue (p.153)

Este aluno é medicado antes de vir para a escola o que faz com que a primeira parte da manhã seja mais calma e mais rentável. Depois do intervalo da manhã é comum haver comportamentos inadequados e uma grande agitação. Estes comportamentos vão de encontro ao sintomas de hiperatividade definidos por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes, (2007):

Corre ou trepa frequentemente para as coisas;
Tem dificuldade em permanecer quieto ou mexe-se excessivamente;
Tem dificuldade em permanecer sentado;
Mexe-se excessivamente durante o sono;
Está sempre «a partir para outra» como se tivesse um «motor interno» (p.168).

A professora pediu-nos que tivéssemos em consideração a situação do aluno, para sermos um pouco compreensíveis evitando cometer injustiças de futuro.

20 de novembro de 2012

A manhã de aulas começou com a leitura do conto “Os Três Porquinhos”. Logo de seguida, em Matemática, foi trabalhada a leitura de números. A professora escreveu diversos números no quadro e pediu a algumas crianças que fizessem a leitura dos mesmos por classes e por ordens. Depois pediu aos alunos que realizassem uma ficha de trabalho relacionada com a matéria, corrigindo-a posteriormente no quadro.

Seguidamente, na aula de Português, a professora escreveu frases no quadro e pediu aos alunos que, a partir das mesmas, escrevessem um texto informativo.

Inferências e fundamentação teórica

Os contos, como o que hoje foi lido, têm algo em que a criança se revê e identifica. “Qualquer história, qualquer conto, qualquer lenda (...) actua sobre a criança na medida em que o registo corresponde ao seu mundo interior, às suas angústias e às suas necessidades” (Postic, 1992, p.24)

Por ter passado por todos os anos letivos durante este estágio pude reparar nas diferenças existentes nos contos e nos textos trabalhados nos diferentes anos. No 1.º ano de escolaridade a criança depara-se com histórias fantásticas e bastante imaginativas mas com o passar do tempo essas fantasias dão lugar a textos mais reais. Este facto é abordado por Duborgel (citado, por Postic, 1992) que diz que “na escolaridade da criança, consta a exigência de a conduzir do estado do maravilhoso, do irreal, da fantasia do texto realista” pois existe “uma hierarquia entre o texto imaginário e o texto realista” levando “a criança a seguir um trajecto que vai do imaginário ao real” (p.27)

O mesmo autor acrescenta ainda que:

os textos de crianças apresentam, na proporção do tempo escolar, uma tendência a ser mais descritivos, informativos, mais conformes à exigência de observação precisa das coisas, mais reconstitutivos dos dados da experiência. À narrativa fantástica substitui-se o relato verosímil, ao qual sucede a narrativa realista (p.27).

Desta forma é importante que as crianças tenham contacto e acesso a textos adequados à sua idade para poderem evoluir enquanto leitores, evitando o desinteresse e promovendo a motivação pela leitura.

26 de Novembro de 2012

Logo pela manhã os alunos tiveram uma visita de estudo ao autocarro da Prevenção Rodoviária.

De seguida, quando regressaram ao jardim-escola, as crianças tiveram ensaio das músicas para a festa de Natal.

A manhã terminou com uma ficha de trabalho de revisão para o teste de Português que vai ser realizado amanhã.

Inferências e fundamentação teórica

A visita de estudo tinha como objetivo sensibilizar os alunos para a segurança nas estradas. Promover a integração segura das crianças em ambiente rodoviário é fulcral à educação

A Prevenção Rodoviária é definida por Carvalho e Nunes (2012) como “um processo de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades que visa a formação

do cidadão, enquanto passageiro, peão e condutor” (p.4)

A visita de hoje vai de encontro ao tema que está a ser atualmente trabalhado nesta turma na área de Estudo do Meio. “A segurança do seu corpo” faz parte do Bloco 1 – “à descoberta de si próprio”- de Estudo do Meio. Este ponto do Bloco 1, no 2º ano de escolaridade, tem como um dos objetivos “conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária (sinais de trânsito úteis para o dia-a-dia da criança: sinais de peões, pistas de bicicleta, passagens de nível...)”. (Departamento de Educação Básica, 2001, p.114).

Achei bastante pertinente a visita de estudo uma vez que a sinistralidade rodoviária é muito grande nos dias que correm. Tendo em conta que as crianças de hoje são o futuro de amanhã é importante que, desde muito cedo, tenham consciência das situações vivenciadas em ambiente rodoviário e adotem comportamentos seguros. Com ações como esta os alunos são sensibilizados a terem uma postura correta e segura na estrada, hoje como peões e de futuro como condutores.

“A Educação Rodoviária supõe uma dinâmica pedagógica que remete para a relação da escola com o meio, para a relação do indivíduo consigo mesmo e com os

outros, para a definição de quadros de conduta que sustentam, no dia a dia, práticas de responsabilidade e consciência cívica” (Carvalho e Nunes, 2012, p.10)

As autoras anteriormente citadas defendem que a Educação Rodoviária não deve ser tarefa exclusiva da escola “cabendo aos pais e outros intervenientes da comunidade educativa um importante papel na sua concretização” (p.5.). Acrescentam que “este processo, que se constrói, necessariamente, com a participação de diferentes setores da sociedade, apela à constituição de parcerias e ao desenvolvimento de ações concertadas, envolvendo serviços e entidades diversas, públicas e privadas”(p.5).

As crianças devem ter o acesso facilitado a diferentes fontes de informação acerca das atitudes que devem tomar na estrada. Só assim poderão optar por ter uma postura correta enquanto peões e, conseqüentemente, ter menos probabilidades de sofrer algum desastre.

27 de novembro de 2012

Até à hora do recreio matinal as turmas do 2º ano realizaram o teste de avaliação formativa de Português.

Depois do recreio a professora colocou várias operações no quadro e pediu às crianças que as resolvessem recorrendo sempre à prova dos 9, de forma a verificar o resultado.

Seguidamente foi feita uma ficha de trabalho que continha exercícios de revisão das diversas matérias dadas nas aulas de Estudo do Meio.

Inferências e fundamentação teórica

As fichas de trabalho são realizadas sistematicamente pelos alunos. Este material é uma forma das crianças exercitarem os conteúdos aprendidos sendo útil para os professores na avaliação das competências de cada elemento da turma. Segundo Hole (1980) “o uso das fichas constitui, para o professor, uma das possibilidades mais válidas de controlar o tipo e o nível de capacidades dos alunos” (p. 169).

Todas as fichas de trabalho que as crianças realizam são aglomeradas no dossiê individual do aluno. Com este dossiê a professora e o encarregado de educação tem, no final do ano letivo, acesso ao percurso realizado pelo aluno.

Para Ponte e Serrazina (2000), os dossiês dos alunos são «coleções de trabalhos onde se evidencia o que um aluno é capaz de fazer, dando a conhecer o percurso por ele realizado durante um certo período» (p.234).

A meu ver, apesar das fichas de trabalho serem uma maneira bastante simples de avaliar as capacidades dos alunos, o professor não deve cingir-se apenas ao uso deste material de forma a evitar a monotonia por parte das crianças. Deve ser criativo e utilizar diferentes recursos para os alunos exercitarem os conteúdos.

30 de Novembro de 2012

Manhã dedicada aos ensaios para a festa de Natal.

Inferências e fundamentação teórica

A festa de Natal das duas turmas do 2º ano vai ser em conjunto. As professoras optaram por trabalhar em conjunto e preparar uma peça de teatro com todos os alunos. Ao fazer a peça de teatro, e ao criar o guião das falas das crianças, as professoras tiveram a preocupação de fazer com que todas as crianças falassem, não permitindo que algumas fizessem apenas de figurantes. Em todas as turmas há crianças mais extrovertidas do que outras, contudo, as professoras incentivaram bastante as mais introvertidas para que estivessem mais à vontade no palco e com mais segurança.

Sempre que os alunos faziam o seu papel corretamente as professoras faziam um reforço positivo acerca do mesmo, o que os deixava bastante satisfeitos.

Segundo Avillez e Neres (2010)

a criança precisa de ser ajudada e encorajada pelos adultos. Necessita de experimentar/sentir que se destaca num ou noutro aspecto para se sentir mais segura. O adulto deve sempre reforçar um bom comportamento ou uma boa atitude tida pela criança. Se está constantemente a ser recriminada pelo adulto, vai sentir que está sempre a falhar perante este e pode desenvolver assim um complexo de inferioridade (p.116).

O ensaio decorreu bastante bem e os alunos surpreenderam-me pela positiva com a prestação na peça. O guião criado pelas professoras está muito engraçado, repleto de humor e boa disposição.

3 de dezembro de 2012

Logo pela manhã a professora deu oportunidade a cada aluno de contar o que tinha feito durante o fim-de-semana. De seguida foi distribuído uma ficha de trabalho que continha a letra da música da festa de Natal com algumas lacunas; os espaços em branco desta foram preenchidos através de um ditado feito pela professora.

Mais tarde houve um rastreio dentário realizado por dois dentistas que se deslocaram ao jardim-escola. Enquanto parte da turma fazia o rastreio aos dentes o resto realizava uma ficha de trabalho de matemática.

A parte da manhã terminou com os ensaios para a festa de Natal.

Inferências e fundamentação teórica

Os rastreios dentários nas escolas são de extrema importância pois as crianças devem criar hábitos de higiene oral desde cedo.

Prende-se com estes rastreios sensibilizar as crianças para a importância de uma boa higiene oral e os cuidados a ter no dia-a-dia. A incidência de cáries na dentição das crianças pode ser reduzida com este tipo de acompanhamento nas escolas.

Segundo Bergman (2002), “com o sucesso da implementação de programas de prevenção primária compreensíveis para (...) crianças pequenas, pode ser antecipada uma diminuição dramática da prevalência e gravidade das cáries na dentição decídua” (p.55).

É fulcral que as crianças conheçam as razões que as levam a ter práticas constantes de higiene. Com este propósito cabe não só à escola, mas também à família; consciencializar as crianças sobre a importância desta prática.

4 de dezembro de 2012

A correção da ficha de trabalho de Matemática realizada no dia anterior foi a primeira atividade que a turma efetuou.

Foi pedido aos alunos que lessem um texto do manual. As palavras que não eram entendidas pelos alunos tinham de ser individualmente consultadas no dicionário. Fizeram um ditado e alguns exercícios sobre o mesmo. A manhã acabou com o ensaio para a festa de Natal.

Inferências e fundamentação teórica

A consulta do dicionário deve ser uma prática constante na sala de aula. O professor não deve dar o significado de palavras desconhecidas mas sim incentivar a utilização do dicionário para a descoberta dos mesmos.

Rangel (2006) diz-nos que, pelo seu projeto lexicográfico:

um dicionário pode ser um instrumento bastante valioso para a aquisição de vocabulário e para o ensino aprendizagem da leitura e da escrita; e isso, para todas as áreas e para todas as horas, já que ler e escrever, dentro e fora da escola, fazem parte de muitas outras atividades. (p.27)

O mesmo autor defende que, para o caso particular da área de Português,:

um dicionário poderá dar subsídios importantes também para o estudo do léxico, em seus diferentes aspectos, (...) a análise e a reflexão sobre a língua e a linguagem - e portanto também sobre o léxico - são parte do ensino de língua materna, (...) o conhecimento sistematizado sobre o léxico que o dicionário proporciona tem um papel relevante a desempenhar na (re)construção escolar do conhecimento sobre a língua e a linguagem (p.27).

Contudo esta pesquisa não é fácil para as crianças. O aluno, ao procurar uma palavra no dicionário, depara-se com diferentes obstáculos. Uma dificuldade para os alunos de algumas idades são “as convenções que se utilizam para as entradas, o fato de que as flexões nominais e verbais se reduzam ao masculino e ao singular ou ao infinitivo” e “a ordem das palavras com duas ou três letras iguais” (Noguerol, 1999, p.84-85)

Depois do aluno encontrar a palavra pretendida terá também outro obstáculo tendo em conta “a diversidade de acepções que pode ter uma mesma palavra” (p.85). A criança terá de selecionar apenas a definição que acha mais indicada para o contexto, o que nem sempre é fácil.

Ao disponibilizar a cada aluno o dicionário o professor está a fazer com que este aumente o léxico, a autonomia e a responsabilidade pelas suas aprendizagens, não tendo de depender de ninguém pois pesquisando sozinho terá acesso ao saber.

10 de dezembro de 2012

Como é habitual os alunos começaram por contar o que tinham feito durante o seu fim-de-semana. Depois desta conversa a professora leu uma história.

O resto da parte da manhã foi dedicada aos ensaios para a festa de Natal.

Inferências e fundamentação teórica

O diálogo que a professora promove na segunda-feira de manhã é de bastante valor. Comunicar e dialogar com os alunos é um meio relevante e estimulante, gerador de aprendizagens nos alunos. Segundo Vieira (2000): “à medida que nos vamos relacionando com o(s) outro(s) é inevitável darmos e recolhermos alguma informação. Abrimos, aos pouco, a «janela» do conhecimento” (p.14).

A partilha de experiências não só enriquece a comunicação como permite que as crianças expressem corretamente as suas ideias. Nesta vertente Estanqueiro (2010), menciona que “uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si

reforça e promove a aprendizagem”(p.33). O mesmo autor defende ainda que “o diálogo é considerado a melhor estratégia de comunicação na sala de aula” (p.33).

Deixar os alunos partilharem o que foi feito no fim-de-semana mostra interesse da parte da professora. É nestes momentos que a professora conhece melhor o seu aluno pois tem noção das suas necessidades, dos seus desejos e das suas preocupações.

11 de dezembro de 2012

Os alunos começaram por ler individualmente o conto “Maneiras de ser” do livro “A Raposa Azul” (figura 8).

Enquanto isso a professora falou um pouco connosco acerca dos temas que iremos abordar nas aulas que vamos dar nesta turma.

Posto isto as restantes estagiárias e eu decorámos, com efeitos de natal, o ginásio do jardim-escola uma vez que foi o sítio escolhido para receber os pais num lanche após a festa de Natal.

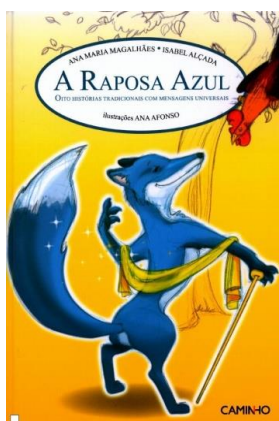


Figura 8 – Livro “A Raposa Azul”

Inferências e fundamentação teórica

O livro “A Raposa Azul” é um livro recomendado no programa de Português do 2º ano de escolaridade, destinado a leitura orientada na sala de aula. Contem oito histórias tradicionais de diversos países e foi escrito pelas autoras Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães. A história lida hoje, “maneiras de ser”, pertencia tradicionalmente a outro país, tendo a professora apresentado um mapa-mundo para mostrar onde se situava o mesmo. Na sala de aula estão dispostos, de maneira bem visível, dois mapas-mundo e um mapa de Portugal. Segundo Proença, (1989b) “o mapa é um meio indispensável para o ensino (...) estando a sua utilização ligada à aquisição do conceito de espaço tanto necessário à correta compreensão dos fenómenos históricos” (p. 296).

A mesma autora refere que “existem diversos tipos de mapas (políticos, físicos, económicos, etc.) mas qualquer deles só terá eficácia se o professor ensinar os seus alunos a lê-lo corretamente” (p. 296).

Ao visualizar o continente e o país no mapa as crianças tiveram perceção do local de origem do conto. A meu ver, sempre que se fala de um país, deve mostrar-se aos alunos onde fica para estes começarem a interiorizar o mundo em que vivem.

14 de dezembro de 2012

A professora fez a leitura modelo de um texto e, seguidamente, pediu a todos os alunos que o lessem em voz alta. Posto isto conversou um pouco com as crianças acerca da história que tinham lido.

Na aula de Matemática foram trabalhadas diversas operações com os alunos e foi executado um ditado de lateralização.

Uma vez que é véspera de férias de Natal os alunos arrumaram todos os trabalhos e todos os materiais.

Inferências e fundamentação teórica

Gostaria de aproveitar o relato do dia de hoje para comentar a festa de Natal.

Poder ter participado e ajudado na festa foi algo que me agradou muito uma vez que segui os diversos ensaios e por isso sentia uma grande proximidade com a mesma e uma vontade imensa de ajudar a que tudo decorresse da melhor forma.

Os alunos desta turma representaram a peça como tinham ensaiado e, a meu ver, não poderia ter corrido melhor. Viveu-se um clima de comemoração, alegria e espírito natalício durante todo o dia. A dedicação e o tempo que as professoras do jardim-escola e as crianças dedicaram aos preparativos da festa foi a principal causa do sucesso deste dia. É sem dúvida um momento de que gosto muito e por isso faço questão de estar presente.

Passo agora a fazer algumas inferências acerca do dia de hoje.

No momento em que os alunos arrumaram os seus trabalhos pude reparar que os alunos com mais dificuldades têm trabalhos distintos do resto da turma, de acordo com as suas necessidades. Embora os testes de avaliação sejam iguais para todos, as crianças aprendem em ritmos diferentes e de formas distintas. Por esta razão, penso ser importante que haja trabalhos que estejam adaptados a alguns casos pontuais. O período dos 6 aos 8 anos caracteriza-se por uma evolução consideravelmente rápida nas crianças e, segundo Zazzo (citado, por Rodrigues, 2005) esta evolução traduz-se:

por diferenças assinaláveis entre as crianças da mesma idade. Por outro lado, os diferentes domínios da actividade mental evoluem a ritmos variáveis o que reforça a diversidade de respostas de crianças da mesma faixa etária perante uma situação específica de aprendizagem. Nestas idades o desenvolvimento cognitivo faz-se mais rapidamente, enquanto que a aquisição do auto-controlo e da autonomia, de que resulta uma maior estabilidade dos comportamentos decorre mais lentamente (p.11)

Uma criança só irá evoluir se conseguir vencer as dificuldades que tem para trás. Avançar na matéria sem os conteúdos passados estarem corretamente apreendidos só trará dúvidas e confusão aos alunos.

4 de janeiro de 2013

A professora começou por explicar como se realizava uma multiplicação (com dois algarismos no multiplicador) e os alunos fizeram alguns exercícios de consolidação.

Posto isto, a turma deslocou-se até ao ginásio para assistir à peça de teatro “Reis Magos”. No mesmo local os atores da peça promoveram um breve diálogo com os alunos acerca de algumas curiosidades relacionadas com o bolo-rei.

De regresso à sala de aula a professora continuou a trabalhar a multiplicação.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula de matemática, os exercícios realizados foram corrigidos no quadro. A professora pediu a alguns alunos que fossem ao quadro resolver as operações.

Uma das crianças, quando foi realizar a operação, teve dificuldade em resolvê-la porque não sabia quanto era 6×4 . Como não tinha a tabuada memorizada demorou algum tempo para conseguir fazer a conta. Um dos colegas, que estava a assistir ao momento, riu-se e troçou, fazendo com que o aluno se sentisse bastante embaraçado. Quando uma criança é apontada e “gozada” pelos colegas por uma resposta incorreta sente-se envergonhada, o que fará com que tenha medo e vergonha de errar novamente uma vez que “a principal função da “vergonha” é regular o comportamento do indivíduo (...) sentir vergonha refere-se à sensibilidade e à vulnerabilidade do indivíduo às sanções, aos criticismos, aos juízos de valor reais ou imaginados” (Moreira, 2004, p.48). Para evitar passar novamente pela vergonha que passou a criança hesita, não se expõe e regula os comportamentos evitando ser criticada.

A atitude do aluno foi reprimida pela professora que explicou que os alunos estão na escola com o intuito de aprender e que os erros podem e devem ser construtivos. Franco (1999) refere

ao aceitar a diferença e a imperfeição de um modo positivo , a turma – disponível para colaborar na superação das dificuldades -, facilita a cada aluno o desempenho das tarefas sem constrangimentos, com optimismo e confiança, elementos decisivos para uma aprendizagem consequente e positiva. (p.70)

As crianças devem ter confiança nelas próprias e perceber que as dificuldades que têm não devem ser escondidas, podendo ser superadas.

7 de Janeiro de 2013

Hoje a manhã de aulas foi dirigida pela minha colega de estágio. A L. começou pela área de Português onde trabalhou um texto com os alunos, fazendo a sua interpretação e algumas perguntas de gramática relacionadas com o mesmo.

Na área de Matemática trabalhou a Numeração Romana com auxílio do PowerPoint. Para consolidar a matéria dada realizou o jogo da memória adaptado à Numeração Romana.

Na aula de Estudo do Meio abordou o tema “prevenção rodoviária” realizando uma ficha de trabalho relacionada com o mesmo e distribuiu uma ficha informativa com a síntese da aula dada.

Inferências e fundamentação teórica

O jogo de memória que a minha colega L realizou com os alunos foi bastante interessante. A memória é “uma capacidade humana necessária à aprendizagem que deve exercitar-se e cultivar-se” (Marujo, Neto e Perloiro, 2008, p.41). A colega conseguiu rever a numeração romana e trabalhar a memória das crianças.

Para Sousa (2003) o ato de memorização corresponde a três fases:

- 1.^a aquisição: um acto perceptivo, mais ou menos breve, em que o indivíduo dedica uma atenção especial ao que pretende memorizar;
- 2.^a retenção: período mais ou menos longo em que o conteúdo memorizado está latente e à disposição da evocação;
- 3.^a reactivação: a reactualização do conteúdo mnésico adquirido, a fim de que não seja esquecido. (p. 50)

A aula que se seguiu, foi assistida por alunas da Escola Superior de Educação João de Deus que estavam a realizar um estudo sobre o comportamento dos alunos. Estas avisaram as crianças que iriam ser alvo de um estudo e pediram que tivessem um comportamento natural. O consentimento por parte das crianças, ainda que verbal, é um processo relevante na linha pedagógica participativa pois, como sustenta Ribeiro (2010), devemos “informar as crianças das nossas intenções de trabalho, porque elas têm o

direito de ser informadas de que estão a ser investigadas e da natureza da investigação e precisam de dar o seu consentimento para participar no estudo” (p.309).

As crianças reagiram com naturalidade enquanto as estagiárias estavam na sala. Penso que esta atitude se deve ao facto de estarem bastante habituadas à sua presença na escola.

8 de Janeiro de 2013

A colega foi quem lecionou as aulas da parte da manhã. Para dar a sua aula acerca das regras de segurança nas praias e nos rios apresentou um PowerPoint com as principais regras de segurança. Finalizou a aula realizando um jogo de “verdadeiro e falso” relacionado com o tema.

Na área de Português foi trabalhada a classe dos verbos a partir de um texto relacionado com o tema de Estudo do Meio. Nesta temática a estagiária trabalhou as três conjugações existentes, o tempo e o modo dos verbos. Como forma de aplicação da matéria dada foi pedido aos alunos que sublinhassem todas as formas verbais do texto e que dissessem a que conjugação pertenciam as mesmas.

Por falta de tempo a aula de Matemática (que tinha como temas as unidades de tempo) ficou a meio.

Inferências e fundamentação teórica

Fazendo uma reflexão acerca da aula que assisti gostaria de salientar um ponto positivo e outro que penso que deveria ser melhorado.

Durante toda a aula a colega colocou questões aos alunos e fê-los questionarem determinados assuntos. Quando se colocam questões a uma turma todos os alunos refletem, embora nem todos verbalizem a resposta, tornando a aula mais motivante e aliciante. Neste sentido, temos noção que “a questão torna-se produtiva quando consegue combinar a adequação da exigência cognitiva com a relevância pessoal – o bom desempenho requer cognição e motivação” (Sá, 2004, pp.41-42).

O ponto menos positivo que gostaria de referir está relacionado com o PowerPoint que a minha colega elaborou. A F. mostrou projeções no PowerPoint com grandes textos, tendo muito poucas imagens que, pelo tamanho que tinham, não sobressaiam. Este tipo de apresentação, com textos extensos e poucas imagens, não cativa a atenção dos alunos por ser pouco apelativa. A meu ver, colocar imagens grandes para ilustrar o que estava a ser dito na oralidade era uma forma de manter o interesse dos alunos. Era também uma maneira de memorizar e aprender o que estava a ser transmitido pois está

provado que “83% daquilo que aprendemos é-nos transmitido através do sentido da visão” (Ferrão e Rodrigues, 2000, p. 141). Neste sentido, devemos utilizar imagens como auxílio para uma boa prática.

11 de janeiro de 2013

A professora começou por fazer uma revisão acerca das classes de palavras que os alunos já conheciam, são elas: nomes, determinantes, adjetivos e verbos. Para isso elaborou um esquema no quadro como resumo daquilo que tinha sido aprendido. Com auxílio desse mesmo esquema os alunos realizaram uma ficha de trabalho, atividade que durou até à hora de saída para o recreio.

De regresso à sala de aula, na área de Matemática, a professora resolveu diversas operações com os alunos.

Inferências e fundamentação teórica

A classe das palavras faz parte da explicitação gramatical que acompanha os alunos desde os primeiros anos de escolaridade. O ensino e aprendizagem da gramática no 1º Ciclo do Ensino Básico é importante uma vez que “para se atingir um nível elevado de desempenho na competência da escrita e na compreensão da leitura, é necessário um profundo conhecimento da língua, ou seja, um conhecimento explícito do seu funcionamento” (Pereira, citada por Sousa e Cardoso, 2010, p.145)

Para rever as classes de palavras que já conheciam foi construído, com a ajuda dos alunos, um mapa concetual de forma a auxiliar o estudo dos alunos fora da sala de aula. Segundo Novak e Gowin (1984) “um mapa concetual é um recurso esquemático para representar um conjunto de significados concetuais incluídos numa estrutura de proposições”. (p.31)

Penso que a elaboração de esquemas organiza as ideias dos alunos pois “os mapas conceptuais proporcionam um resumo esquemático do aprendido e ordenado de uma maneira hierárquica” (Ontoria *et al.* 1994, p.28)

A utilização da estratégia baseada na construção e exploração do mapa concetual torna os conteúdos mais claros.

Ao observar um esquema com abundância de ideias-chave o aluno conseguirá reter mais facilmente a informação pois tem os conteúdos expostos de uma forma simplificada e resumida.

14 de janeiro de 2013

A manhã de aulas foi lecionada por mim.

Os temas que lecionei nas áreas de Estudo do Meio, Português e Matemática foram respetivamente: Itinerários, Carta e o Euro.

Como suporte à aula de Estudo do Meio utilizei projeções em *PowerPoint*, para mostrar diferentes itinerários, e pedi às crianças que traçassem o itinerário que costumam fazer de casa à escola.

Na aula de Português dei conhecer as características da carta e do envelope e as partes constituintes dos mesmos. De seguida pedi aos alunos que escrevessem uma carta a um amigo.

Na área da Matemática mostrei as diferentes notas e moedas do Euro existentes. De seguida simulei com os alunos situações de comprar e venda para que os alunos manipulassem o dinheiro. Não tive tempo de acabar a aula como tinha planeado.

Inferências e fundamentação teórica

Infelizmente, por me ter alongado ao abordar os temas “Os seus itinerários” e “A carta”, não consegui acabar a aula de Matemática. Penso que a má gestão do tempo se deu ao facto de me ter entusiasmado a dar as aulas de Estudo do Meio e Português.

“Os seus itinerários” faz parte do Bloco de Estudo do Meio “À descoberta das inter-relações entre espaço” e consiste, no 2º ano de escolaridade, em “descrever os seus itinerários diários (casas/escola, lojas...). Localizar os pontos de partida e chegada. Traçar o itinerário na planta do bairro ou da localidade”. (Departamento da Educação Básica, 2001, p.126). Na aula de Estudo do Meio todos estes pontos foram trabalhados nas diferentes atividades que desenvolvi com os alunos.

Na aula de Português dei a conhecer as partes constituintes de uma carta e ensinei aos alunos como preencher um envelope. Para Gomes *et. al* (1991) a carta é uma atividade de produção escrita em que os alunos devem “estar orientados para escreverem adequadamente: “-o texto da carta: o cabeçalho, a saudação inicial, o corpo do texto e a despedida; - o sobrescrito: o endereço e o remetente” (p.161)

Posto isto pedi às crianças que escrevessem uma carta e que a entregassem a um colega da turma. Segundo Condemarin e Chadwick (1987) “quando uma criança escreve uma carta (...) demonstra suas habilidades para transmitir suas ideias mediante símbolos visuais, para ordenar sequências, estabelecer relações, antecipar a correta colocação das palavras ou ideais e para seleccionar as formas mais aceitáveis em cada combinação de palavras, frases orações e parágrafos” (p.20)

Quando desafiei as crianças para a realização da tarefa especifiquei que a carta teria de ser acerca dos sentimentos que tinham em relação a quem iria lê-la ou que poderiam optar por imaginar que tinham passado um dia divertido e descrevê-lo. Estas opções de escrita vão ao encontro do que a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004) defende pois uma das maneiras de desenvolver competências de escrita e leitura no 2º ano é “participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela escrita e pela leitura -participar no registo escrito de experiências vividas ou imaginadas...” (p.150)

Pude perceber que os alunos gostaram bastante de aprender a escrever corretamente uma carta pois, no intervalo que se seguiu, vários escreveram cartas logo “abre-se ainda um campo muito vasto para a escrita por iniciativa dos alunos, se as experiências de escrita forem gratificantes” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.16),

Penso que com o uso recorrente a esta atividade as crianças irão ter oportunidade de ganhar “autonomia na produção textual (...) acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projectos pessoais” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.10).

Por serem cartas destinadas a serem lidas por outra pessoa a criança tem o cuidado de ter uma escrita perceptível e uma caligrafia cuidada, o que faz com que haja um perfeccionismo por parte de quem a escreve.

15 de janeiro de 2013

A professora deu oportunidade à minha colega de estágio de dar a aula de Matemática acerca das unidades de tempo que não tinha sido lecionada na semana passada.

De seguida, a professora fez uma revisão do sistema monetário. Nesta aula foram simuladas situações de compra e venda utilizando notas e moedas e foi realizada uma ficha de trabalho acerca da temática.

Após o recreio houve um diálogo com os alunos sobre as provas de aferição e a sua constituição. Como forma de treino para as mesmas os alunos fizeram uma composição com um modelo idêntico ao pedido nas provas onde tiveram de realizar um plano da história, um rascunho e só depois o produto final.

Inferências e fundamentação teórica

Apesar de o dinheiro ser um conteúdo que está incluído no programa de Matemática do 1º Ciclo é normal que as crianças já tenham um contacto prévio com o mesmo. No dia-a-dia a criança depara-se com situações em que adultos fazem pagamentos ficando, desta forma, familiarizada com as notas e com as moedas.

Segundo as Metas Curriculares de Matemática no final do 2º ano de escolaridade os alunos têm de ter a capacidade de:

“1. Ler e escrever quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos envolvendo números até 1000. 2. Efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 1000” (ME, 2012, p.13)

Para trabalhar o Sistema Monetário a professora distribuiu moedas e notas falsas e fez simulações de compra e venda. Esta atividade vai ao encontro do que os autores Breda *et. al.* (2011) defendem:

é importante proporcionar aos alunos, na sala de aula, situações que envolvam compras e vendas, em que os alunos simulem a realização de pagamentos e efectuem trocos, utilizando, por exemplo, réplicas de moedas e notas. O dinheiro é um excelente contexto para a resolução de problemas no âmbito dos Números e Operações, com um grande significado no trabalho com os números racionais (p.149).

Todas as crianças puderam simular um pagamento e participar ativamente na atividade. Os exercícios da ficha de trabalho que realizaram a seguir consistiam em perceber quantas moedas eram necessárias para perfazer um determinado valor. “É importante que o trabalho escolar envolva os alunos em situações que lhes proporcionem a compreensão de relações entre as moedas e as notas, incluindo saberem quantas moedas (ou notas) de um tipo são equivalentes a outra(s) ou são necessárias para completar um dado valor. (Breda *et al.* 2011, p.149).

A simulação de compra e venda e o contacto com o dinheiro, por serem momentos de carácter prático, foram bastante apreciados pelos alunos.

18 de Janeiro de 2013

Para surpresa minha as Professoras da Equipa de Supervisão entraram na sala de aula e pediram-me que desse subtração com empréstimo com o material Calculadores Multibásicos. Posto isto deu-se a reunião de Prática Pedagógica para falar sobre a minha aula e sobre outras aulas surpresa que decorreram nessa manhã.

De seguida dirigimo-nos para o ginásio para assistir à peça “ Zé Latão”. A esta peça foram assistir todos os alunos do 1º ciclo.

De regresso à sala de aula a professora promoveu um diálogo com os alunos acerca do teatro que tinham visto aproveitando o mesmo para abordar o texto dramático e as suas principais regras.

Inferências e fundamentação teórica

A aula surpresa que lecionei hoje com o material Calculadores Multibásicos não decorreu da melhor forma devido à minha falta de clareza e à incorreta condução do exercício. Foi-me solicitado que desse a subtração com empréstimo mas, quando ditei o número de peças que as crianças teriam de colocar em cada placa, fiz com que o diminuidor fosse maior do que o diminuendo o que impossibilitou a correta resolução do exercício. O erro que cometi fez com que se gerasse confusão e penso que foi a principal causa do insucesso da aula.

A seguir ao teatro, quando as crianças regressaram à sala de aula, algumas fizeram queixas acerca do comportamento que outras tinham tido durante a peça de teatro. Este momento foi interrompido pela professora que diz que não gosta de ouvir queixas da parte dos alunos acerca das atitudes dos colegas. A postura da professora, em relação a estas situações, vai ao encontro do que Brazelton (2004) defende pois, segundo o autor, o adulto deve “estabelecer limites às queixas e ajudar a criança a perceber até que ponto isso interfere com as suas amizades” pois “a criança que faz queixa de outra enfrenta um dilema moral. Hei-de trair a confiança da minha amiga? Ou mantenho o silêncio sobre as maldades dela?” (p.112)

Se por um lado as queixas devem ser repreendidas pelo professor, por outro este deve “encorajar a criança a confiar num adulto quando o comportamento de outras crianças ameaça a sua segurança ou a de outras crianças” (Brazelton, 2004, p.112). A professora deve sensibilizar a criança para distinguir um comportamento indevido, que não trará consequências, de um comportamento que poderá pôr em risco a segurança de alguém. Para isso é importante que faça a distinção entre os dois tipos de queixa e que só permita as acusações que sejam consideradas graves, evitando que os alunos façam queixas por tudo e por nada. Não deverá alimentar e incentivar as acusações para que haja um clima de harmonia entre os alunos.

A professora parece-me ser uma pessoa bastante digna e bem formada pelas atitudes que tem, pela forma como se relaciona com as crianças e pelos valores que tenta transmitir aos seus alunos.

21 de Janeiro de 2013

Na aula de Matemática os alunos resolveram diversas situações problemáticas e a correção das mesmas foi feita no quadro por eles.

Depois do recreio foi dado tempo para a leitura.

Inferências e fundamentação teórica

Pude perceber, ao longo deste momento de estágio, que a professora dá extrema importância à leitura. Este gosto pela leitura vai refletir-se nos alunos desta turma uma vez que, para a criança, “o interesse pela leitura e o prazer de ler ser-lhe-ão transmitidos em proporção ao interesse e prazer que os adultos com quem convive nela puseram e à forma como lhe apresentam”. (Abreu, Sequeira, Escoval, 1990, p.85).

Magalhães (2008) defende a prática regular da leitura dizendo que “durante a infância a insistência de actividades regulares aparenta ser bem mais fecunda do que em qualquer outra idade, a promoção de uma regularidade de leitura junto deste grupo etário torna-se, indiscutivelmente, uma aposta promissora” (p.58).

A falta de tempo é um dos motivos mais evocados para a ausência da prática da leitura, contudo, segundo Cadório (2001):

é um argumento demasiadamente generalizado, uma vez que se passa tanto tempo com outras actividades de lazer. De qualquer modo, não resta ao professor assumir uma postura de lamentação, mas sim contornar o problema” ao criar “na aula espaços de leitura ininterrupta” em que “não se constranja o leitor com questões temporais e se respeitem os ritmos individuais” (p.48)

Treinar a leitura é importantíssimo uma vez que esta é “concebida como instrumento essencial que possibilita as demais aprendizagens. Mas estas aprendizagens devem ser significativas, quer dizer, devem permitir estabelecer relações com outras aprendizagens anteriores ou posteriores para que o aluno aprenda a aprender por si próprio” (Bòrras, 2001, p. 358).

A meu ver, ter um professor que dedica diariamente tempo à leitura, pode ser um ponto de partida para formar jovens leitores. Os alunos começam a criar rotina de leitura na sala de aula, podendo este hábito ser continuado no futuro

25 de janeiro de 2013

A manhã de aulas começou com os relatos de uma aluna acerca das férias que tinha passado na Madeira.

Posto isto dei uma aula na área da Matemática com o Material Calculadores Multibásicos. Com este material trabalhei com os alunos a subtração com empréstimo.

Inferências e fundamentação teórica

Por ser o último dia de estágio com a professora gostaria de falar um pouco acerca da relação pedagógica que tem com os seus alunos. Estrela (1994) define relação pedagógica como sendo:

o conjunto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes directos e indirectos (...). Num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas (p.32)

Durante estas semanas, e em outro momento de estágio que tive oportunidade de estar com esta professora, percebi que é uma professora próxima dos seus alunos e que é bastante afetiva ao relacionar-se com as crianças. Esta postura e proximidade são bastante importantes para os alunos uma vez que, a meu ver, toda a experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva.

Segundo Marujo, Neto e Perloiro (2010) disciplinar com amor passa por “ensinar às crianças (...) quais os limites para o seu comportamento, sem as desrespeitar nem violentar. É estabelecer regras e consequências negativas – sempre que possível negociadas – e ser docemente na sua aplicação e cumprimento” (p.98).

Com uma atitude sempre justa, a professora fez diversos reforços positivos aos alunos mas também chamou a atenção quando foi necessário. Tentou sempre ouvir as crianças e, no decorrer das aulas, não se limitou a lecionar as matérias mas também se preocupou na transmissão de valores. A este respeito Libâneo (1995) afirma que: “os educadores devem ajudar os estudantes a construir seus próprios quadros valorativos (...) Os valores a serem cultivados dentro de grupos particulares são a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções, a intuição” (p.24).

A professora, com estas qualidades que tanto aprecio, e os queridos alunos que fazem parte desta turma, fizeram com que tivesse um momento de estágio bastante agradável. Assim termino este capítulo dedicado aos relatos.

Capítulo 2 – Planificações

Descrição do capítulo

O presente capítulo é respeitante às planificações. Nele apresentarei um enquadramento teórico em relação às planificações, devidamente sustentadas pelas fundamentações que me pareceram mais adequadas à temática abordada.

Abordarei de seguida o tema da planificação, passando pela sua definição, as premissas para uma correta planificação e as ferramentas necessárias à mesma, bem como os seus objetivos.

Apresentarei o descritivo das planificações, bem como a importância vital que as mesmas representam no sistema de ensino corrente.

Aprofundarei e sustentarei a aplicação do modelo T de planificação, de Martiniano Perez, sendo este o modelo utilizado, numa forma adaptada pelo jardim-escola onde decorre o meu estágio.

No que respeita às planificações em quadro, estão demonstradas um total de quatro planificações, duas respeitantes à Educação Pré-Escolar e duas ao 1º.Ciclo do Ensino Básico, das 3 áreas curriculares. Nestas planificações constam inferências, fundamentação teórica das estratégias utilizadas por mim, bem como outros pontos que considero de relevo no desenvolvimento das mesmas.

2.1. Fundamentação teórica

Lecionar é um ato intrínseco ao ato de planificar e, desta forma, todos os professores e educadores têm de o fazer. Segundo Zabalza (2000) planificar "trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção" (p.47). O autor define ainda planificar como:

- um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide;
- um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir;
- uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo. (p.48)

Ainda parafraseando o autor Zabalza (2000) "planificar é um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio concetual e justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a

alcançarque nos indica a direção a seguir; 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 atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p.48)

Segundo Escudero (citado por Zabalza, 2000) planificar “trata-se de 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” (p.)

Um professor deve planificar as suas aulas de forma a organizar mentalmente as suas ações, bem como o decurso que a aula poderá tomar. Clark e Petron (citados por Zabalza, 2000) definem planificação como “o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções”

A planificação baseia-se na preparação prévia e realização de um plano que visa atingir determinados fins. Segundo Zabalza (citado por Braga, Vilas-Boas, Alves, Freitas e Leite, 2004):

passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender (p. 27).

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990) a planificação seleciona “estratégias de ensino que envolvem os alunos em actividades de aprendizagem apropriadas à consecução dos objectivos e dos conteúdos definidos” (p.433),

Para planificar é necessário preencher um número de requisitos e respostas que impliquem, segundo Zabalza (2000) “prever possíveis cursos de acção de um fenómeno a 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” (p.48)

Peterson, Marx e Clark (citados por Zabalza, 2002) mencionam que há três aspetos importantes para um professor quando este planifica:

- (i) os professores dedicam a maior parte do tempo da planificação a decidir que conteúdos vão ensinar;
- (ii) depois, concentram o seu esforço na

preparação dos processos instrutivos, isto é, que estratégias e actividades se vão realizar; (iii) finalmente, dedicam uma escassa proporção de tempo aos objectivos. (p.54)

Clark e Yinger (citados por Zabalza, 2002), as planificações podem ser agrupadas em três tipos de categorias:

(i) os que planificam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc; (ii) os que chamavam planificação à determinação dos objectivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc; (iii) os que chamavam planificação às estratégias de actuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação, etc. (pp.48-49)

Para Clark e Peterson (citados por Zabalza, 2002, p.54) consideram que a principal função de planificar é a de “transformar e modificar o currículo para adequar às características particulares de cada situação de ensino”.

Clark e Lampert (citados por Arends, 1995) defendem que a planificação por parte do educador/professor é “a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase”. (p.44)

De acordo com o autor Martiniano Pérez (s.d) “é possível de uma só forma panorâmica e global, numa só folha, integrarmos todos os elementos do currículo e da cultura social e organizacional para ser apreendida na escola ao longo do curso escolar” (p.401).

Na Escola Superior de Educação João de Deus utiliza-se a planificação do Modelo T. O autor supramencionado designa este modelo de planificação, de Modelo T “por que tem a forma de T” ou então de Modelo Duplo T “porque consta de um T de meios (conteúdos e métodos / procedimentos) e outro T de objectivos (capacidades – destrezas e valores – atitudes)” (p.40).

Segue-se o quadro do respetivo modelo:

Quadro 9 – Modelo T de Aprendizagem

Jardim Escola João de Deus		
Plano de Aula/Proposta de atividade		
Domínio/Área		
Faia Etária		Nome
Professora		Ano
Duração		Turma
Data		N.º
Conteúdos		Procedimentos
Capacidades-Destrezas	Objetivos	Valores-Atitudes
Material:		
Plano baseado no Modelo T de Aprendizagem		

O modelo T valoriza de igual modo os conteúdos e as capacidades, destrezas, valores e atitudes.

Para Pérez (s.d) o modelo T “trata de agrupar os objectivos fundamentais (capacidades-valores) e complementares (destrezas e atitudes) com conteúdos (formas de saber) e métodos/actividades gerais (formas de fazer)”. (p.7)

Segundo o autor, (s.d.) “As capacidades – destrezas: indicam os objetivos fundamentais cognitivos (...) que queremos desenvolver; Os valores – atitudes: mostram os objetivos fundamentais afetivos que pretendemos desenvolver; Os conteúdos (conhecimentos): apresentam em três ou seis blocos de conteúdos ou blocos temáticos que se pretende aprender ao longo do ano escolar; os métodos/procedimentos: apresentam-se entre nove a dez métodos ou procedimentos gerais, como formas de fazer, para serem apreendidas no curso escolar”. (p.402)

De seguida, apresento, nas figuras 10 e 11, os quadros das capacidades / destrezas, bem como o dos valores / atitudes, ambos adaptados de Pérez e López (1994):

Capacidades / Destrezas		
<p>Raciocínio Lógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fluidez mental; - Observar; - Comparar; - Relacionar; - Interpretar; - Formular: - Analisar: - Deduzir; - Classificar; - Organizar; - Definir; - Classificar; - Calcular; - Transferir; - Aplicar. <p>Classificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar; - Analisar; - Identificar; - Comparar; - Caracterizar; - Selecionar; - Decodificar; - Relacionar; - Reconhecer; - Deduzir; - Catalogar; - Distinguir. 	<p>Orientação Espaço Temporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer; - Saber situar: - Noção de tempo; - Sequenciar; - Noção de tamanho; - Noção de distância; - Explorar; - Identificar; - Localizar; - Interpretar no mapa; - Elaborar mapas; - Elaborar planos; - Medir; - Aplicar; - Representar; - Temporalizar; - Buscar referências; - Identificar. <p>Expressão Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fluidez verbal; - Vocabulário; - Expressar ideias; - Compreensão; - Interpretação; - Fluidez verbal; - Sequencia; - Dicção; - Dialogar; - Escutar; - Elaborar frases; - Produzir mensagens. 	<p>Expressão Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenar; - Equilibrar; - Explorar; - Improvisar; - Criatividade; - Expressar; - Sensibilidade; - Simbolizar; - Grafismo; - Elaborar frases; - Elaborar textos; - Vocabulário; - Ortografia; - Pontuação; - Produzir mensagem. <p>Socialização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar; - Altruísmo; - Compartilhar; - Compromisso; - Dialogar; - Reconhecer; - Observar; - Escutar; - Indagar; - Aplicar; - Resolver problemas; - Ser flexível; - Conviver.

Figura 10 – Capacidades / Destrezas

Valores / Atitudes		
<p>Solidariedade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajudar; - Colaborar; - Partilhar; - Tolerar; - Compreensão; - Companheirismo; - Cuidar; - Conviver; - Cuidar; - Aceitar; - Respeitar; - Cooperar; - Generosidade. <p>Responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciente; - Empenhado; - Cumpridor; - Organizado; - Interessado; - Honestidade; - Respeitador; - Comprometer-se; - Ser constante; - Ser coerente; - Ser ordenado; - Ser limpo; - Participar; - Atender; - Ordenar; - Esforçar-se. 	<p>Respeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tolerar; - Aceitar; - Escutar; - Compreender; - Ceder; - Conviver; - Dialogar; - Aprender; - Conviver; - Consciencializar; - Estimar; - Colaborar; - Saber estar; - Igualdade. <p>Tolerância:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorizar; - Apoiar; - Calma; - Interesse; - Ser recetivo; - Bom ouvinte; - Aceitar; - Respeitar; - Comprometer-se; - Valorizar; - Ajudar; - Empatia; - Ajudar; - Compreensivo. 	<p>Cooperação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser humilde; - Ser compreensivo; - Ser comunicativo; - Ser sensível; - Ser afetivo; - Ser altruísta; - Ser dinâmico; - Entre - ajuda; - Recetivo; - Disponibilidade; - Partilhar; - Colaborar; - Aceitar; - Conhecer; - Conviver; - Trabalhar em equipa. <p>Criatividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espontaneidade; - Imaginação; - Hábil; - Inventar; - Fantasias; - Interpretar; - Iniciativa; - Curiosidade; - Esforçado; - Original; - Inovador; - Desinibido.

Figura 11 – Valores / Atitudes

Nos Jardins-escolas João de Deus o modelo T é adaptado à sua realidade e necessidades, dado que o modelo original foi desenhado para um mínimo de 8 semanas, enquanto a adaptação adoptada pelos Jardins-escolas João de Deus prevê planificações diárias e de aulas de duração a partir dos 20 minutos. Esta é a característica que difere do modelo T original.

Arends (1995) afirma que “normalmente, os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e atividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (p.59)

É de maior importância referir que, em todas as planificações apresentadas neste capítulo, bem como noutras que não integram este relatório, existe uma nota que afirma que “A planificação poderá sofrer alterações dependendo do contexto vivido com os alunos” de forma a possibilitar a flexibilidade necessária para mudar o rumo da aula sempre que se justificar.

De seguida apresento as planificações que realizei no âmbito deste relatório.

2.2. Planificações em quadro elaboradas para o Ensino Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.2.1. Planificação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

No quadro 10 apresento a planificação que suportou a aula do dia 21 de outubro de 2011.

Quadro 10 – Planificação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Jardim-Escola João de Deus – Estrela	
Plano de aula	
4 anos	Ana Maia Saltão
Duração: 20 minutos	Mestrado E. Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico
21 outubro 2011	Turma: A
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Conteúdos Concetuais	Procedimentos / Métodos
Estimulação à leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Sentar os alunos no chão em forma de U; • Realizar a leitura do livro <i>A que sabe a lua?</i> de Michael Grejniec; • Apelar aos alunos pela sua participação na leitura da história de modo a que seja um momento mais dinâmico; • Pedir aos alunos que coloquem imagens de animais móveis no sítio correto ao mesmo tempo que a história é contada.
Objetivos	
Capacidades / Destrezas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão Oral <li style="padding-left: 20px;">Vocabulário <li style="padding-left: 20px;">Dialogar • Orientação Espaço Temporal <li style="padding-left: 20px;">Reconhecer <li style="padding-left: 20px;">Identificar 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito <li style="padding-left: 20px;">Tolerar <li style="padding-left: 20px;">Conviver • Responsabilidade <li style="padding-left: 20px;">Participar <li style="padding-left: 20px;">Ser ordenado
Material: livro <i>A que sabe a lua?</i> e imagens móveis	
Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem	
A planificação poderá sofrer alterações dependendo do contexto vivido com os alunos.	

Inferências e fundamentação teórica

A aula de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi iniciada com uma estimulação à leitura contando a história “A que sabe a lua” de Michael Grejniec.

Jensen (2002) afirma que as aprendizagens podem ser fortemente recordadas se houver “mudanças de localização, de circunstâncias, uso das emoções movimento e novas posições em sala de aula” (p.167) e, por essa mesma razão, sentei os alunos em forma de “U” permitindo assim que conseguissem ver o livro e as imagens que trouxe de algumas personagens que figuram no mesmo. Segundo Cury (2004) “sentar em forma de “U” ou 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.125). Também Arends (1995) concorda com esta disposição de aula, afirmando que as crianças “devem sentar-se em semicírculo em vez de se sentarem ao acaso num tapete”. (p.94)

A estimulação à leitura pode ser potenciada através de uma história lida, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 2007) “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, 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)

Abramovich (1997) afirma que escutar histórias dá à criança:

possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos atravessamos e vivemos, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história (cada um a seu modo). E assim esclarecer melhor os nossos ou encontrar um caminho possível para a resolução deles (...). É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes como: a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais, e viver profundamente isso tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar (...). (p. 3)

Ao longo da leitura da história fui solicitando a participação dos alunos. Enquanto contava a história as crianças tinham que ir colocar na parede imagens das personagens da história ao mesmo tempo que estas apareciam, colocando-as assim de uma forma cronológica. McGee (citado por Mata, 2006) defende que o educador, na

leitura de histórias “enriquece a interação da criança com a literatura, desenvolve uma partilha interactiva, levando a criança a participar antes, durante e depois da leitura, apoiando a criança a desenvolver o seu pensamento, usando o texto e as ilustrações como informação crítica, mais do que a recitar elementos...” (p.92). Na continuação desta corrente de pensamento pedi também a participação das crianças após a leitura da história. Apelei à memória pedindo a um aluno que retirasse da ordem já construída um dos animais que pertenciam a esta história, enquanto o resto da turma estava com os olhos fechados. Quando os alunos abrissem os olhos tinham de se lembrar qual o animal que tinha sido retirado pelo colega, recorrendo à memória da história que tinham ouvido ou da ordem das imagens que tinham visto.

Penso que com esta aula se desenvolveu a literacia das crianças, reforçando a afirmação de Ruivo (2009):

a competência literária é o resultado de um processo de desenvolvimento e aprendizagem que ocorre desde a primeira infância, muito antes do início formal da aprendizagem da leitura e da escrita. Ela decorre da experiência e aprendizagem que a criança realiza em torno do impresso e dos livros, em situações de observação de actos literários (ler e escrever...), da experiência em torno da leitura e da escrita e do ensino que lhe é proporcionado neste âmbito.(p.62)

Os alunos responderam muito bem aos desafios que se lhes foram colocados, mostrando-se entusiasmados e participativos em todos os momentos da aula reforçando a ligação de cada aluno com a leitura e a sua interpretação.

Gostei bastante de dar a aula. Penso que o livro que levei foi bem escolhido e que a história era adequada à idade e bastante apelativa. Fiz uma correta gestão do tempo cumprindo o que estava delineado no plano de aula. Foi uma aula que me senti bastante bem a lecionar e que me deu bastante gratificação.

2.2.2. Planificação da Área do Conhecimento do Mundo

No quadro 11 apresento o plano de aula que foi aplicado a grupo dos 3 anos no dia 17 de janeiro de 2012.

Quadro 11 – Planificação da área do Conhecimento do Mundo

Jardim-Escola João de Deus – Alvalade	
Plano de aula	
3 anos	Ana Maia Saltão
Duração: 20 minutos	Mestrado E. Pré-Escolar e 1.º Ciclo Ensino Básico
Data: 17 janeiro 2012	Turma: A
Área: Conhecimento do Mundo	
Conteúdos Concetuais	Procedimentos / Métodos
Répteis	<ul style="list-style-type: none">• Dialogar com as crianças acerca da tartaruga e das suas principais características;• Mostrar uma tartaruga permitindo aos alunos o contacto com o animal.• Classificar a tartaruga como sendo um réptil;• Mostrar imagens sobre diferentes tipos de tartarugas e diferenciá-las quanto ao seu habitat;
Objetivos	
Capacidades / Destrezas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none">• Expressão Oral Dialogar Vocabulário• Classificação Observar Analisar	<ul style="list-style-type: none">• Respeito Aceitar Conviver• Responsabilidade Ser ordenado Esforçar-se
Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem	
A planificação poderá sofrer alterações dependendo do contexto vivido com os alunos.	

Inferências e fundamentação teórica

A presente planificação foi desenvolvida para uma aula na área do Conhecimento do Mundo que teve a duração de 20 minutos.

As OCEPE (ME, 2007) referem e abordam a área de Conhecimento do Mundo como sendo “uma sensibilização às ciências, que poderá estar mais ou menos relacionada com o meio próximo, mas que aponta para a introdução e aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia...que mesmo elementares e adequados a crianças destas idades deverão corresponder sempre a um grande rigor científico”. (pp 80-81)

Para que as crianças ficassem a conhecer melhor este animal, que era o objetivo primordial da aula, optei por levar presencialmente uma tartaruga. Todos os alunos puderam tocar na tartaruga e observá-la durante a aula pois, de acordo com Hohmann e Weikart (2011), é “através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas 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).

A seguir a este momento, de contacto direto com a mesma, promovi um diálogo uma vez que, de acordo com Estanqueiro (2010), o diálogo é a melhor estratégia de comunicação para ser utilizada em sala de aula tendo o professor que ter uma linguagem “rigorosa, tecnicamente adequada à matéria, clara e acessível aos alunos” (p.36). Assim, no decorrer desse diálogo, fui mencionando as principais características das tartarugas, o seu habitat e curiosidades sobre as mesmas, mostrando imagens reais que ilustrassem aquilo que estava a ser dito. Segundo Dominguez, (2001) “ as crianças misturam ideias ficcionais de faz-de-conta, desenhos animados, histórias infantis e crenças populares, que tratamos animais de forma humanizada e distante da realidade, com informações adquiridas por meio dos media ou de outras fontes de divulgação científica” (p. 669) pelo que se torna muito importante falar com as crianças com rigor científico e mostrar imagens reais dos animais.

Harlan e Rivkin (2002), afirmam que “o facto dos animais de todos os tamanhos e condições fascinarem muitas crianças que desejam muito observá-los, tocá-los e cuidar deles contribui para a compreensão do estudo do comportamento animal na pré-escola como relevante, pois esta temática pode suprir necessidades e dúvidas das crianças” (p. 669), razão pela qual ofereci a tartaruga a esta turma para que os alunos pudessem, diariamente, observar e cuidar deste animal.

Acredito que ter levado a tartaruga foi imprescindível para o cumprimento do objetivo da aula, dado que puderam tocar e observar de perto as características do corpo do animal anteriormente faladas e consolidar o que aprenderam de uma forma participativa, direta e dinâmica, promovendo a afirmação de Ciari (citado por Rodari, 2002), que refere que “a formação científica deve partir de factos, das observações e das experiências efectivas das crianças” (pp.219-220).

Ao planear a aula tive receio que o facto de levar um animal fosse motivo de distração por parte dos alunos, tendo em conta a idade que têm, mas enganei-me. As crianças, por estarem a conhecer este animal de perto, sentiram grande curiosidade acerca do mesmo e ouviram com bastante atenção tudo o que eu tinha a dizer e a dar a conhecer acerca do mesmo.

Penso que a aula funcionou bem porque o momento em que mostrei a tartaruga, e em que os alunos puderam tocar-lhe, foi destinado somente à parte prática e só depois é que falei acerca da mesma. Desta forma precavi que a curiosidade de tocar fosse motivo de distração, o que talvez acontecesse se não pudessem tocar logo no animal e satisfazer a vontade de lhe tocar.

2.2.3. Planificação da Área da Matemática

No dia 28 de maio lecionei esta aula do 3.º ano conforme se pode ver no quadro 12.

Quadro 12 – Planificação da área curricular disciplinar da Matemática

Jardim-Escola João de Deus – Estrela	
Plano de aula	
3.º ano	Ana Maia Saltão
Duração: 60 minutos	Mestrado E. Pré-Escolar e 1.º Ciclo Ensino Básico
Data: 28 de maio de 2012	Turma: A
Área da Matemática	
Conteúdos Conceituais	Procedimentos / Métodos
Situações Matemáticas	<ul style="list-style-type: none">• Distribuir o material 5.º Dom de Froebel pelos alunos;• Pedir aos alunos que construam o castelo e o poço;• Ditar situações problemáticas relacionadas com as construções.
Objetivos	
Capacidades / Destrezas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none">• Raciocínio lógico: Fluidez mental Analisar• Orientação Espaço Temporal Representar Explorar	<ul style="list-style-type: none">• Criatividade: Curiosidade Espontaneidade• Responsabilidade Participar Esforçar-se
Material: 5.º Dom de Froebel	
Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem	
A planificação poderá sofrer alterações dependendo do contexto vivido com os alunos.	

Inferências e fundamentação teórica

Nesta aula foi trabalhado o material 5.º Dom de Froebel. Segundo Caldeira (2009) “Fröebel, ao imaginar os vários tipos de materiais para os seus jogos educativos, pretendia permitir à criança a passagem do conhecimento concreto para as «abstrações» da superfície (...)” (p. 240). Spodek e Saracho (1998) afirmam que “os Dons de Froebel são materiais educativos para a manipulação” (p.45).

Os materiais manipulativos estruturados têm uma relação intrínseca com a matemática, essencialmente no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois permitem evidenciar os processos lógicos e cognitivos, justificando assim a necessidade da sua manipulação. Barros e Palhares (1997) afirmam que “as crianças, para constituírem as suas próprias estruturas mentais, necessitam de materiais” (p.117).

Comecei a aula por distribuir o material pelos alunos e pedir-lhes que fizessem a construção do poço. Como os alunos já conheciam esta construção este exercício aconteceu com fluidez. Fui acompanhando as construções dos alunos, realizando também eu uma em paralelo, de forma a relembrar como esta era construída. A partir desta construção expus uma situação problemática relacionada com os litros de água que o poço tinha, trabalhando assim as medidas de capacidade, a divisão e o raciocínio mental, dado que todo este exercício foi exposto e respondido oralmente. Caldeira (2009, p. 15) afirma que “o material manipulativo, através de diferentes actividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem”

Depois deste desafio ensinei-lhes uma nova construção, a do castelo. Fui realizando a construção e sugerindo alguns passos, para além da demonstração que ia fazendo paralelamente, para que os alunos construíssem o castelo ao mesmo tempo do que eu.

Quando a construção estava terminada desenvolvi uma problemática envolvendo os degraus do castelo. Durante a elaboração das duas construções o desenvolvimento de trabalho a pares esteve presente dado que informei aos alunos que, sempre que estavam com dificuldades, o colega do lado poderia, e deveria, ajudá-los.

Matos *et al.* (citado por Caldeira, 2009, p.24) “admitem a importância dos materiais manipuláveis para estabelecer um ambiente um ambiente pedagógico mais dinâmico”

Acredito que esta aula de matemática foi dinâmica, os alunos mostraram-se interessados e envolvidos e penso que isso se deve ao facto de ter sido trabalhado um material manipulativo pois, segundo Caldeira (2009), “a utilização de materiais manipulativos, através de modelos concretos, permite à criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico e com os seus pares, a aprender fazendo, desmistificando a conotação negativa que se atribui à Matemática” (p.12)

Recebi uma reação positiva dos alunos e percebi que esta aula teria sido muito interessante para eles quando, depois de dar por terminada a minha aula, os alunos perguntaram se não haveria tempo para eu ensinar mais uma construção.

Gosto bastante de manipular e trabalhar com materiais matemáticos contudo estava um pouco insegura para esta aula uma vez que me estava a estrear na manipulação de 5.º Dom com uma turma. Sentia-me à vontade com a realização das construções mas estava com receio de não saber explicar bem como se realizavam. Penso que quando comecei a fazer a base da primeira construção fui pouco explícita mas contornei rapidamente a situação e passei a ser mais clara. O facto de fazer a construção em simultâneo com os alunos ajuda-os muito na realização da mesma uma vez que conseguem ver a correta posição das peças. A aula estava planeada para ter a duração de 30 minutos e assim foi, consegui cumprir o que tinha delineado no espaço de tempo que delimitiei para o mesmo. Fiquei com uma grande vontade de lecionar mais aulas com o apoio deste material.

2.2.4. Planificação da Área de Português

No quadro 13 apresento a planificação do dia 7 de maio de 2012.

Quadro 13 – Planificação da Área de Português

Jardim-Escola João de Deus – Estrela	
Plano de Aula	
3.º ano A	Ana Maia Saltão
Duração: 30 minutos	Mestrado E. Pré-Escolar e 1.º Ciclo Ensino Básico
Data: 7 de maio de 2012	Turma: A
Área de Português	
Conteúdos Concetuais	Procedimentos / Métodos
Texto poético	<ul style="list-style-type: none">• Distribuir um poema;• Fazer um ditado de forma a ajudar as crianças a completarem o poema lacunar,• Explorar o poema com os alunos;• Solicitar que seja feita uma quadra sobre as formas de relevo.
Objetivos	
Capacidades / Destrezas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none">• Expressão escrita Ortografia Elaboração de textos• Expressão oral Vocabulário Dialogar	<ul style="list-style-type: none">• Respeito Conviver Aceitar• Convivência Participar Colaborar
Material: ficha de trabalho	
Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem	
A planificação poderá sofrer alterações dependendo do contexto vivido com os alunos.	

Inferências e fundamentação teórica

A presente aula surgiu no decorrer da temática anteriormente abordada na aula de Estudo do Meio: as formas de relevo. Durante a aula promovi a interdisciplinaridade, recorrendo a conceitos já abordados na aula de Estudo do Meio, e fui questionando os alunos com o intuito de solidificar conhecimentos adquiridos na aula anterior e desenvolver novos conceitos. De acordo com Brasil (2000), a interdisciplinaridade:

não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou factores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registo sistemático dos resultados. (p.89)

Comecei esta aula por distribuir aos alunos uma ficha de trabalho que continha o poema “A montanha” de José Jorge Letria. Este poema continha algumas lacunas, as quais solicitei aos alunos que completassem enquanto fazia o ditado do mesmo texto. O ditado, tal como afirma Gipe (citado por Condemarin e Chadwick, 1987):

favorece o aprendizado do vocabulário, proporciona uma pratica ativa e estruturada na escrita de palavras num contexto e, além disso, a pesquisa confirma que o método contextual constitui a forma mais efetiva de aprender vocabulário; o ditado desenvolve a capacidade para escutar de forma concentrada e incrementa a qualidade de atenção da criança (...). Por outro lado, permite exercitar a memorização de palavras, orações e frases e proporciona treinamento em registar com precisão os termos exatos; por último o ditado é uma prática importante, não só para os alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, como também para crianças que tendem a utilizar formas dialetais de comunicação. (p.184)

Após a conclusão da construção do poema reli-o para a turma, por forma a incorrer numa leitura modelo, o que permite aos alunos conferir aquilo que escreveram na correção anterior do poema. De seguida solicitei a participação dos alunos, cuja metodologia é apoiada por Spodek e Saracho (1998) que defendem que os poemas “devem ser lidos em voz alta” (p.253)

Esta leitura foi repetida por diversas crianças pois, segundo os autores supracitados, “a qualidade repetitiva de muitas poesias infantis ajuda as crianças a aprenderem os poemas. Estes devem ser seleccionados cuidadosamente e apresentados de modo atraente para elas” (p.254)

Posteriormente, passei à exploração do poema, onde permiti que os alunos esclarecessem dúvidas para que melhor o entendessem e interiorizassem. Segundo Zenhas (1999), na exploração do texto “os alunos fazem a síntese do conteúdo do texto, procuram memorizar os novos conhecimentos (...). Para esse efeito, recorrer a

estratégias diversas, como o auto e heteroquestionamento (...)” (p. 81). Teberosky e Colomer (2003) também concordam com este momento após a leitura do texto, afirmando que ”ao terminar a leitura, o professor deveria iniciar um tempo de discussão e de perguntas sobre o texto lido” (p. 119).

Para finalizar a aula, e após ter explicado aos alunos as características necessárias para que um texto possa ser considerado um poema, pedi-lhes que fizessem uma quadra acerca de uma forma de relevo.

Senti-me bastante bem a lecionar esta aula. Gostei bastante da parte em que os alunos tiveram de construir um poema de sua autoria pois foi um momento em que a criatividade foi trabalhada, as crianças tiveram de inventar, criar e imaginar. No final foi engraçado ler as produções de cada aluno pois havia poemas bastante interessantes e originais.

Agora que chego ao fim deste capítulo, destinado às planificações, gostaria de referir a utilidade que sinto em planificar. Foi bastante útil elaborar planos de aula pois pude prever o que iria fazer e isso deu-me segurança durante as aulas. Ter um apoio escrito, previamente pensado e organizado, é uma direção a seguir que contribui para o sucesso de uma aula. Ter tido a hipótese de fazer planos de aula e de poder mostrá-los, previamente, a pessoas mais experientes, como as professoras titulares das turmas onde estagiei

Capítulo 3 - Dispositivos de Avaliação

Descrição do capítulo

O presente capítulo destina-se a abordar o tema da avaliação de competências no Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro subcapítulo destina-se à fundamentação teórica onde é definido o conceito de avaliação, realçando a sua importância e os diferentes tipos de avaliação que existem.

De seguida serão apresentados quatro dispositivos de avaliação, dois deles aplicados em turmas de crianças da Educação Pré-Escolar (Domínio da Matemática e Área de Conhecimento do Mundo) e outros dois aplicados ao 1º Ciclo do Ensino Básico (Área de Português e Área de Matemática).

No espaço destinado à avaliação dos dispositivos de avaliação, serão apresentados os parâmetros e critérios a avaliar, bem como um quadro com as respetivas cotações. A partir destes parâmetros surgem grelhas de avaliação, e gráficos referentes às mesmas, com a apresentação dos resultados.

3.1. Fundamentação teórica

A avaliação é um elemento constante da prática educativa.

Abrantes (2002) define avaliação como sendo “a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões”(p.27). Os mesmos autores afirmam também que a avaliação “é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (p.9)

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990), a avaliação é “uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é motor do seu constante aperfeiçoamento, pretendendo, em última análise, conduzir todos os alunos a um sucesso pleno no programa de estudos que se seguem (p.338).

A avaliação tem como objetivo orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades com o objetivo de ajudá-lo a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. É também uma forma de o professor clarificar as suas ideias no que respeita à aprendizagem feita por parte dos alunos, fazendo-a corresponder com os objetivos que pretende alcançar. De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990), “a avaliação do ensino define situações ou comportamentos indicadores da aprendizagem conseguida pelos alunos, resultando daí a evidência ou

demonstração do que se aprendeu, verificando se há ou não correspondência entre os resultados esperados (no currículo) e os acontecidos. (p.59)

A avaliação das aprendizagens permite que haja uma verificação do processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista a sua regulação, uma vez que a avaliação tem a “componente intrínseca do processo curricular, que permite regular e monitorizar a adequação e a pertinência das decisões adoptadas sobre as diferentes dimensões curriculares e organizativas, que possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade”. (Alonso, citado por Ferreira 2007, p.15)

As finalidades da educação são abordadas na circular n.º 4, de 2011:

a avaliação, enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens. A reflexão, a partir dos efeitos que se vão observando, possibilita estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução. (pp.3-4)

Para Estanqueiro (2010), avaliar é muito mais do que dar notas, “os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não é um fim” (p.83).

A avaliação apresenta vantagens e desvantagens. Para Ribeiro (1991), as avaliações:

- informam, claramente, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem
- professores, alunos, pais e comunidade – dos resultados concretos a que se pretende chegar.
- explicitando objectivos gerais, permitem averiguar do interesse e exequibilidade dos mesmos na prática do ensino e discutir vias alternativas de concretização desses objectivos gerais.
- orientam as actividades de ensino e facilitam a selecção de estratégias, meios e materiais didacticos.
- facilitam a identificação de dificuldades dos alunos.
- contribuem para a revisão de currículos, programas e sequências de ensino.(p.45)

O mesmo autor, menciona também as desvantagens da avaliação no ensino:

- representam aspectos fragmentados da aprendizagem, correndo o risco de não se integrarem num todo coerente e perderem assim relevância e potencial de transferência.
- determinam à priori os resultados que se esperam do processo ensino-aprendizagem, podendo contribuir para que outros resultados inesperados e eventualmente mais relevantes passem despercebidos.
- condicionam as experiencias e actividades que irão ter lugar, orientadas para a obtenção de um resultado específico, podendo afastar outras eventualmente importantes para as quais não é possível definir objectivos comportamentais.
- nem todos os objectivos de ensino se podem ou devem formular deste modo. (p.46)

Os três tipos de avaliação existentes na sala de aula são: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990), “a elaboração de instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa segue, logo, a formulação de objectivos com que directamente se relaciona, permitindo, assim, aperfeiçoar aquela formulação antes de iniciar as operações seguintes” (p. 66).

Graça e Valadares (1998) referem a utilidade de cada uma destas avaliações:

Avaliação de diagnóstico – para diagnosticar dificuldades de aprendizagens do estudante no decorrer desta.

Avaliação formativa – para aquilatar acerca do progresso da aprendizagem do estudante no decorrer desta.

Avaliação sumativa – para avaliar a consecução do estudante no final de uma fase da sua aprendizagem (p.47)

A avaliação diagnóstica visa compreender os conhecimentos adquiridos pelo aluno no passado, sendo um ponto de partida para planificar as novas aprendizagens.

Ribeiro e Ribeiro (1990) definem a avaliação diagnóstica como sendo:

a última operação a realizar antes da execução das unidades de ensino planificadas, visando verificar o domínio, por parte dos alunos, de aptidões e conhecimentos indispensáveis à unidade de ensino a encetar; pode, ainda, averiguar se os alunos demonstram ter atingido já os objectivos da unidade de ensino proposta, permitindo ao professor avançar para um ponto mais adiantado do que previra. (p. 68).

O professor, ao aplicar este tipo de avaliação, terá facilidade em perceber se as crianças possuem os pré-requisitos necessários para abordar novos conteúdos. Neste sentido Leite e Fernandes (2002) defendem que “é, de certo modo, esta avaliação diagnóstica que permite situar os alunos em relação aos objectivos programados e regular, em função desses pré-requisitos, os caminhos para a construção da aprendizagem” (p.39).

Segundo o Despacho Normativo nº 1 – 2005:

a avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa (p.4)

A avaliação formativa, por sua vez, ocorre durante todo o ano letivo e tem como objetivo orientar a ação do professor e promover a aprendizagem dos alunos a partir das suas dificuldades. “A avaliação formativa baseia-se não só nas respostas certas dos alunos como também nos seus erros”, estes são “encarados normais e característicos de determinado nível de desenvolvimento da aprendizagem, e devem mesmo ser explorados no sentido de dinamizarem e facilitarem a aprendizagem dos alunos” (Graça e Valadares, 1998, p.47)

Na mesma linha de pensamento Ribeiro (1991), diz que “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (p. 34)

Os testes formativos são ferramentas de trabalho essenciais para o professor, dado que permitem perceber com maior exatidão o que os alunos assimilam ou não nas suas aulas, podendo orientar a sua formação no sentido de superar as dificuldades que a turma apresenta. “Os testes são geralmente considerados como o instrumento mais objectivo, mais simples e mais rápido de recolher informações sobre a aprendizagem de cada alunos”, pois, “um teste bem construído mede, com rigor aproximado, o nível de desempenho do aluno, numa determinada área de conhecimentos e num determinado momento” (Estanqueiro, 2010, p.93)

A avaliação formativa serve como ponto de partida, útil para a assimilação de diferentes conteúdos abordados na sala de aula. De acordo com Leite e Fernandes (2002) a avaliação formativa tem:

por finalidade não apenas dar informações sobre o grau de consecução dos objectivos fixados antecipadamente, mas também ajudar a tomar decisões quanto aos processos de os conseguir alcançar. Trata-se de uma compreensão da avaliação não como sancionadora dos objectivos que foram formulados minuciosamente, à partida, mas sim como um meio de melhorar os processos de aprendizagem (p.41)

Os dados adquiridos da avaliação formativa vão ser sintetizados na avaliação final, chamada de avaliação sumativa.

Segundo o Despacho Normativo nº 1 – 2005 “a avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular”(p.5)

Para além da avaliação se dividir em três tipos segue também critérios que são indispensáveis e que devem ser respeitados de maneira a tornar a avaliação mais objetiva. Os critérios de avaliação estão destacados no Despacho Normativo nº 1 – 2005:

No início do ano lectivo, compete ao conselho pedagógico da escola ou agrupamento, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1.o ciclo, dos conselhos de docentes e, nos 2.o e 3.o ciclos, dos departamentos curriculares e conselho de directores de turma.

Os critérios de avaliação mencionados no número anterior constituem referenciais comuns na escola ou agrupamento, sendo operacionalizados pelo professor titular da turma, no 1.o ciclo, e pelo conselho de turma, nos 2.o e 3.o ciclos, no âmbito do respectivo projecto curricular de turma.

O órgão de direcção executiva da escola ou agrupamento deve garantir a divulgação dos critérios referidos nos números anteriores junto dos diversos intervenientes” (p.4)

Segundo Tenbrink (2002) “as escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes” (p.257). O mesmo autor acrescenta ainda que “uma escala de avaliação normalmente consiste num conjunto de características e comportamentos a julgar a algum tipo de hierarquia. O observador usa a escala para indicar a qualidade, quantidade ao nível de rendimento observado” (p.259)

A avaliação das propostas de trabalho que apliquei na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico baseiam-se na escala de Likert.

Quadro 14 – Escala de Likert

Fraco	0 a 2,9 valores
Insuficiente	3 a 4,9 valores
Suficiente	5 a 6,9 valores
Bom	7 a 8,9 valores
Muito Bom	9 a 10 valores

3.2. Avaliação da atividade no Domínio da Matemática

3.2.1. Contextualização

A proposta de trabalho alusiva ao Domínio da Matemática foi realizada na sala dos 3 anos (Bibe Amarelo) por 26 crianças e teve a duração de, aproximadamente, 30 minutos. A respetiva proposta encontra-se no anexo 1.

3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação de noção de quantidade: este exercício tem como objetivo que a criança faça a correspondência entre o algarismo e a quantidade de imagens pretendidos. Para a correção do mesmo, foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Fez a correspondência correta entre 4 quantidades;
- Fez a correspondência correta entre 3 quantidades;
- Fez a correspondência correta entre 2 quantidades;
- Fez a correspondência correta entre 1 quantidades;
- Resposta incorreta.

Reconhecimento das cores: este exercício tem como objetivo que a criança identifique as cores: encarnado, azul, verde e amarelo. Para a sua correção foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identificou a cor encarnada;
- Não identificou a cor encarnada;
- Identificou a cor azul;
- Não identificou a cor azul;
- Identificou a cor verde;
- Não identificou a cor verde;
- Identificou a cor amarela;
- Não identificou a cor amarela.

No quadro 15 encontramos as cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio da Matemática.

Quadro 15 – Grelha de parâmetros, critérios de correção e cotações na atividade do Domínio da Matemática

Parâmetros	Crítérios de Correção	Cotação	
1. Identificação da noção de quantidade	Fez a correspondência correta entre 4 quantidades	6	6
	Fez a correspondência correta entre 3 quantidades	4,5	
	Fez a correspondências correta entre 2 quantidades	3	
	Fez a correspondência correta entre 1 quantidade	1,5	
	Resposta incorreta	0	
1.1. Reconhecimento da cor	Identificou a cor encarnada	1	1
	Não identificou a cor encarnada	0	
1.2 Reconhecimento da cor	Identificou a cor azul	1	1
	Não identificou a cor azul	0	
1.3. Reconhecimento da cor	Identificou a cor verde	1	1
	Não identificou a cor verde	0	
1.4. Reconhecimento da cor	Identificou a cor amarela	1	1
	Não identificou a cor amarela	0	
Total			10

3.2.3. Grelha de avaliação de atividade no Domínio da Matemática

No quadro 16, estão representadas as cotações atribuídas a cada criança na atividade do Domínio da Matemática.

Quadro 16 - Grelha de avaliação quantitativa do Domínio da Matemática

Parâmetros	1	1.1	1.2	1.3	1.4	Total	Classificação
Cotações	6	1	1	1	1		
Alunos							
A	6	1	1	1	1	10	Muito Bom
B	6	1	1	0	1	9	Muito Bom
C	3	1	1	1	0	6	Suficiente
D	6	1	1	1	1	10	Muito Bom
E	1,5	1	1	0	1	4,5	Insuficiente
F	6	1	1	1	1	10	Muito Bom
G	6	1	1	1	0	9	Muito Bom
H	6	1	1	1	1	10	Muito Bom
I	6	1	1	0	0	8	Bom
J	6	1	1	1	1	10	Muito Bom
K	6	1	1	1	1	10	Muito Bom
L	6	1	1	1	0	9	Muito Bom
M	1,5	1	1	1	1	5,5	Suficiente
N	6	1	1	1	1	10	Muito Bom
O	4,5	1	1	1	1	8,5	Bom
P	6	1	1	1	1	10	Muito Bom
Q	6	1	1	1	1	10	Muito Bom
R	6	1	1	1	1	10	Muito Bom
S	6	1	1	1	1	10	Muito Bom
T	6	1	1	1	1	10	Muito Bom
U	4,5	1	1	1	1	8,5	Bom
V	6	1	1	1	1	10	Muito Bom
W	6	1	1	1	1	10	Muito Bom
X	4,5	1	1	1	1	10	Muito Bom
Y	4,5	1	1	1	0	7,5	Bom
Z	6	1	1	1	1	10	Muito Bom
Média aritmética	5,3	1	1	0,88	0,80	9,05	

3.2.4. Descrição da grelha

Ao analisar a grelha podemos perceber que a maior parte das crianças conseguiu atingir os objetivos propostos. 19 alunos obtiveram a classificação de Muito Bom, destas, 16 tiveram a cotação máxima de 10 valores. As restantes crianças tiveram classificação de Bom não havendo nenhuma que tivesse uma nota inferior a 5 valores.

No parâmetro 1. podemos constatar que a maioria das crianças tem a noção de quantidade apreendida. Das 26 crianças 2 obtiveram 1,5 valores, 4 obtiveram 4,5

valores,. 1 criança obteve 3 valores e 19 crianças obtiveram a cotação máxima de 6 valores, sendo a média aritmética de 5,5 valores.

No parâmetro 1.1. e 1.2. nenhuma criança respondeu de forma incorreta o que prova que todos o grupo sabe identificar as cores: encarnado e azul.

N parâmetro 1.3. e 1.4. o aluno B, E e I não identificaram a cor verde. No parâmetro 1.4. os alunos C, G, I, L e Y não identificaram a cor amarela.

3.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

Na figura 11 apresento os resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática.

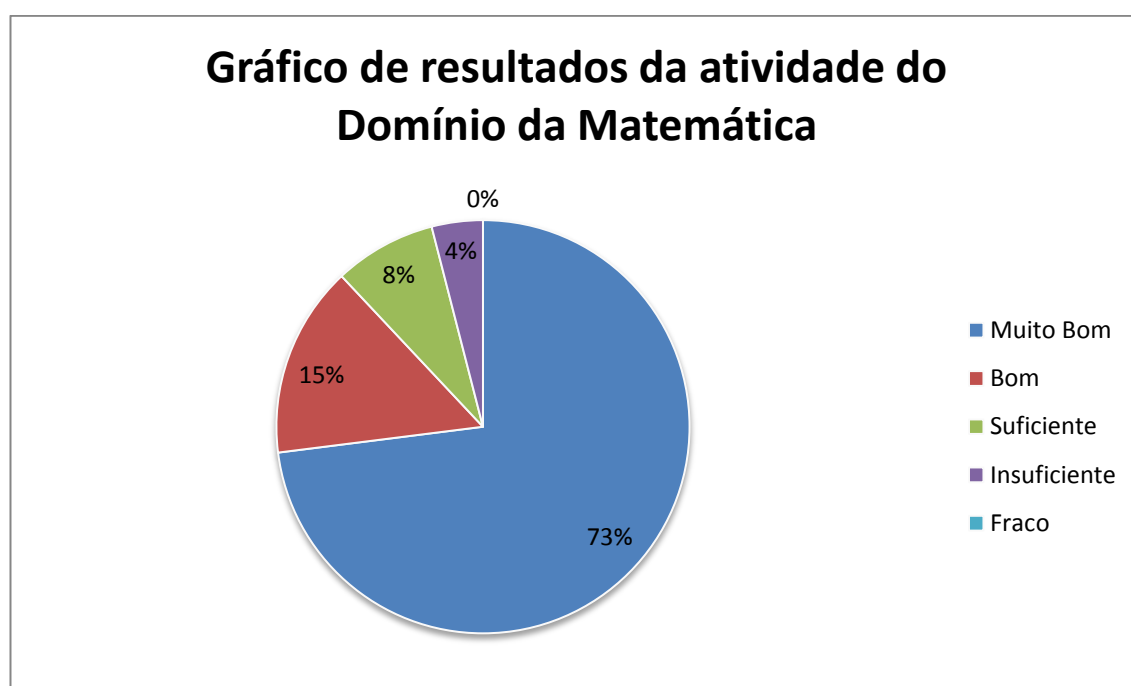


Figura 11 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade no Domínio da Matemática

3.2.6. Análise do gráfico

Através da leitura do gráfico (figura 11) podemos concluir que 73% das crianças (19 alunos) tiveram Muito Bom, o que corresponde à classificação máxima. 15% da turma (4 crianças) tiveram Bom e 8% (2 crianças) tiveram Suficiente. Pode-se constatar ainda que 4% da turma (1 criança) teve Insuficiente e que nenhuma criança teve Fraco nesta atividade.

O gráfico apresenta resultados bastante positivos pois verifica-se que a maioria estava preparada para realizar esta proposta. As crianças que tiveram uma percentagem

mais baixa devem realizar mais atividades para assim trabalharem mais a noção de quantidade e as cores.

3.3. Avaliação da atividade na Área de Conhecimento do Mundo

3.3.1. Contextualização

A proposta de trabalho alusiva à Área de Conhecimento do Mundo foi realizada na sala dos 3 anos (Bibe Amarelo). Esta atividade foi realizada por 26 crianças e teve a duração de, aproximadamente, 30 minutos. O conteúdo trabalhado foi os meios de transporte (ver anexo 2).

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação dos meios de transporte: pretende-se com este exercício que a criança identifique o meio de transporte e a respetiva sombra. Foram definidos os seguintes critérios:

- Fez a correspondência correta entre 4 imagens;
- Fez a correspondência correta entre 3 imagens;
- Fez a correspondência correta entre 2 imagens;
- Fez a correspondência correta entre 1 imagem;
- Resposta incorreta

Distinção entre transportes aéreos e transportes terrestres: pretende-se que o aluno pinte os transportes aéreos de uma cor e os transportes terrestres de outras de maneira a identificar e distinguir os mesmos. Os critérios definidos para a correção do exercício foram os seguintes:

- Identificou 2 transportes aéreos;
- Identificou 1 transporte aéreo;
- Não identificou transportes aéreos;
- Identificou 2 transportes terrestres;
- Identificou 1 transporte terrestre;
- Não identificou transportes terrestres.

No quadro 17 apresento os parâmetros e cotações desta atividade.

Quadro 17- Grelha de parâmetros, critérios de correção e cotações na atividade da área de Conhecimento do Mundo

Parâmetros	Critérios de Correção	Cotação	
1. Identificação dos meios de transporte	Fez a correspondência correta entre 4 imagens	4	4
	Fez a correspondência correta entre 3 imagens	3	
	Fez a correspondência correta entre 2 imagens	2	
	Fez a correspondência correta entre 1 imagem	1	
	Resposta incorreta	0	
2. Distinção entre transportes aéreos e transportes terrestres	Identificou 2 transportes aéreos	3	6
	Identificou 1 transporte aéreo	1,5	
	Não identificou transportes aéreos	0	
	Identificou 2 transportes terrestres	3	
	Identificou 1 transporte terrestre	1,5	
	Não identificou transportes terrestres	0	
Total			10

3.3.3. Grelha de avaliação de atividade na Área de Conhecimento do Mundo

No quadro 18 apresento a grelha de avaliação desta área.

Quadro 18 – Grelha de avaliação quantitativa do Área de Conhecimento do Mundo

Parâmetros	1	2	Total	Classificação
Cotações	4	6		
Alunos				
A	2	6	8	Bom
B	4	6	10	Muito Bom
C	4	4,5	8,5	Bom
D	4	6	10	Muito Bom
E	4	6	10	Muito Bom
F	4	6	10	Muito Bom
G	4	6	10	Muito Bom
H	4	6	10	Muito Bom
I	3	4,5	10	Muito Bom
J	4	4,5	7,5	Bom
K	4	4,5	8,5	Bom
L	4	6	10	Muito Bom
M	4	6	10	Muito Bom
N	4	6	10	Muito Bom
O	4	6	10	Muito Bom
P	4	6	10	Muito Bom
Q	4	3	7	Bom
R	4	6	10	Muito Bom
S	4	6	10	Muito Bom
T	4	3	7	Bom
U	4	6	10	Muito Bom
V	4	4,5	8,5	Bom
W	4	6	10	Muito Bom
X	4	6	10	Muito Bom
Y	4	4,5	8,5	Bom
Z	4	6	10	Muito Bom
Média	3,88	5,42	8,73	

3.3.4. Descrição da grelha

Ao analisar a grelha podemos observar que no 1º parâmetro apenas 2 crianças (A e I) não obtiveram a cotação máxima de 4 valores. Neste parâmetro a média aritmética foi de 3,88 valores, o que mostra que quase todos os alunos conseguiram identificar os meios de transporte e a sombra correspondente.

No 2º parâmetro 18 crianças, das 26 que resolveram o mesmo, tiveram a cotação máxima de 6 valores. As restantes obtiveram 4,5 valores, exceto duas crianças (Q e T) que obtiveram 3 valores neste exercício.

Através da média aritmética de 8,73 valores podemos constatar que a maioria dos alunos desta turma consegue identificar os meios de transporte e distinguir os que são aéreos daqueles que são terrestres.

3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

Na figura 12 apresento o gráfico dos resultados da atividade de Conhecimento do Mundo.

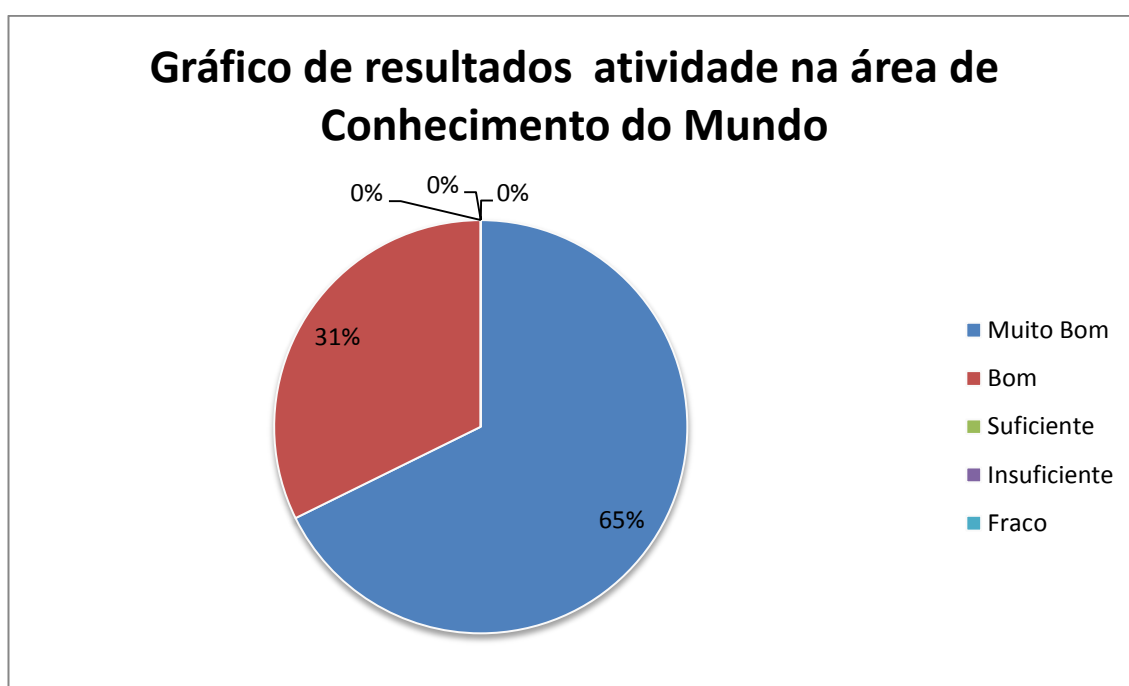


Figura 12 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo

3.3.6. Análise do gráfico

A observar o gráfico (figura 12) podemos verificar que mais de metade do grupo, mais precisamente 65% (18 crianças), obteve nota máxima. 31% dos alunos (8 crianças) obteve a classificação de Bom. Todas as classificações foram positivas pois não houve nenhuma classificação abaixo dos 7 valores.

Podemos concluir que o grupo não tem dificuldades na identificação e na distinção dos meios de transporte.

3.4. Avaliação da atividade na Área de Português

3.4.1. Contextualização

A proposta de trabalho apresentada é referente à área Curricular de Português. Foi realizada por 28 crianças da turma do 1.º ano. Para esta atividade foram destinados, aproximadamente, 40 minutos (ver anexo 3).

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Aplicação de conhecimentos sobre poesia: Neste exercício pretende-se que os alunos saibam identificar quadras e versos num poema. Para averiguar estes conhecimentos foram dadas frases com espaços lacunares que tinham de ser preenchidos com palavras de uma chave semântica. Para a correção do mesmo foram definidos os seguintes critérios:

- Preenche corretamente todos os espaços lacunares;
- Preenche corretamente 3 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 2 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 1 espaço lacunar;
- Resposta incorreta.

Aplicação das rimas: neste exercício os alunos têm de encontrar rimas no poema. Para o mesmo foram atribuídos os seguintes critérios:

- Identificou corretamente as 3 rimas do texto;
- Identificou corretamente 2 rimas no texto;
- Identificou corretamente 1 rima no texto;
- Identificou corretamente 0 rimas no texto.

Identificação de adjetivos no texto: neste exercício as crianças tinham de sublinhar os adjetivos existentes na última quadra do poema e os critérios atribuídos ao mesmo foram:

- Sublinhou corretamente 3 adjetivos no texto;
- Sublinhou corretamente 2 adjetivos no texto;
- Sublinhou corretamente 1 adjetivo no texto;
- Resposta incorreta.

Ordenação de uma frase a partir de palavras dadas: solicita-se que os alunos ordenem palavras de maneira a formar uma frase. Foram estabelecidos os seguintes critérios para este exercício:

- Elabora corretamente a frase;
- Resposta incorreta.

De modo a relacionar os parâmetros com as cotações que pretendo aplicar apresento o quadro 19.

Quadro 19 – Grelha de parâmetros, critérios de correção e cotações da atividade da Área de Português

Parâmetros	Crítérios de correção	Cotação	
1. Aplicação de conhecimentos sobre poesia	Preenche corretamente 4 espaços lacunares	2	2
	Preenche corretamente 3 espaços lacunares	1,5	
	Preenche corretamente 2 espaços lacunares	1	
	Preenche corretamente 1 espaços lacunares	0,5	
	Resposta incorreta	0	
2. Aplicação de Rimas	Identificou corretamente as 3 rimas no texto	3	3
	Identificou corretamente 2 rimas no texto	2	
	Identificou corretamente 1 rima no texto	1	
	Resposta incorreta	0	
3. Identificação de adjetivos no texto	Sublinhou corretamente 3 adjetivos no texto	3	3
	Sublinhou corretamente 2 adjetivos no texto	2	
	Sublinhou corretamente 1 adjetivo no texto	1	
	Resposta incorreta	0	
4. Ordenação de uma frase a partir de palavras dadas	Elabora corretamente a frase	2	2
	Resposta incorreta	0	
Total		10	

3.4.3. Grelha de avaliação da atividade da Área de Português

No quadro 20 podemos observar a grelha de avaliação desta área.

Quadro 20 – Grelha de avaliação quantitativa da Área de Português

Parâmetros	1	2	3	4	Total	Classificação
Cotações	2	3	3	2		
Alunos						
A	2	2	3	2	9	Muito Bom
B	1	3	3	2	9	Muito Bom
C	0,5	1	0	0	1,5	Fraco
D	2	3	3	0	8	Bom
E	2	2	2	2	8	Bom
F	1	0	3	2	6	Suficiente
G	1	1	3	2	7	Bom
H	1	2	2	2	7	Bom
I	2	1	3	2	8	Bom
J	2	3	2	2	9	Muito Bom
K	2	2	3	0	7	Muito Bom
L	1	2	1	2	6	Suficiente
M	1	1	3	2	7	Bom
N	2	1	2	2	7	Bom
O	1	3	3	2	9	Muito Bom
P	1	1	2	2	6	Suficiente
Q	1	3	0	2	6	Suficiente
R	1	3	3	2	9	Muito Bom
S	1	3	3	2	9	Muito Bom
T	2	3	3	2	10	Muito Bom
U	2	2	3	2	9	Muito Bom
V	2	3	0	2	7	Bom
W	2	2	3	2	9	Muito Bom
X	2	1	3	2	8	Bom
Y	1	2	3	2	8	Bom
Z	0,5	3	3	2	8,5	Bom
A1	2	2	3	2	8	Bom
A2	2	3	3	2	10	Muito Bom
Média aritmética	1,46	2,07	2,42	1,78	7,71	

3.4.4. Descrição da grelha

Ao observar a grelha, e referindo o 1.º parâmetro, verifiquei que 14 alunos num total de 26 obtiveram a cotação máxima, 2 valores, que 12 alunos obtiveram 1 valor, e que dois alunos (C e Z) preencheram apenas 1 espaço lacunar de forma correta, obtendo assim 0,5 valores. Neste parâmetro a média aritmética foi de 1,46 valores. No parâmetro 2, que tinha como objetivo identificar rimas no texto, obteve-se uma média aritmética de 2,07 valores. 7 alunos obtiveram 1 valor, 9

alunos obtiveram 2 valores e 11 alunos obtiveram a cotação máxima de 3 valores. O aluno F obteve 0 valores pois não identificou nenhuma rima no texto. No 3.º parâmetro 3 alunos (C, Q e V) tiveram 0 valores pois não sublinharam corretamente nenhum adjetivo no texto como era pretendido. 1 criança obteve 1 valor, 5 crianças obtiveram 2 valores e 19 crianças obtiveram a cotação máxima (3 valores).

Podemos observar que o exercício em que mais crianças resolveram acertadamente foi o último. No parâmetro n.º. 4, à exceção de 3 alunos (C, D e K), todas as crianças conseguiram formar a frase através das palavras dadas. 25 crianças obtiveram 2 valores. A média aritmética deste parâmetro é de 1,78 valores. O único aluno que teve classificação de Fraco foi o aluno C, com um total de 1,5 valores. A média total das classificações obtidas foi de 7,71 valores.

3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

Na figura 13 apresento o gráfico com os resultados obtidos.

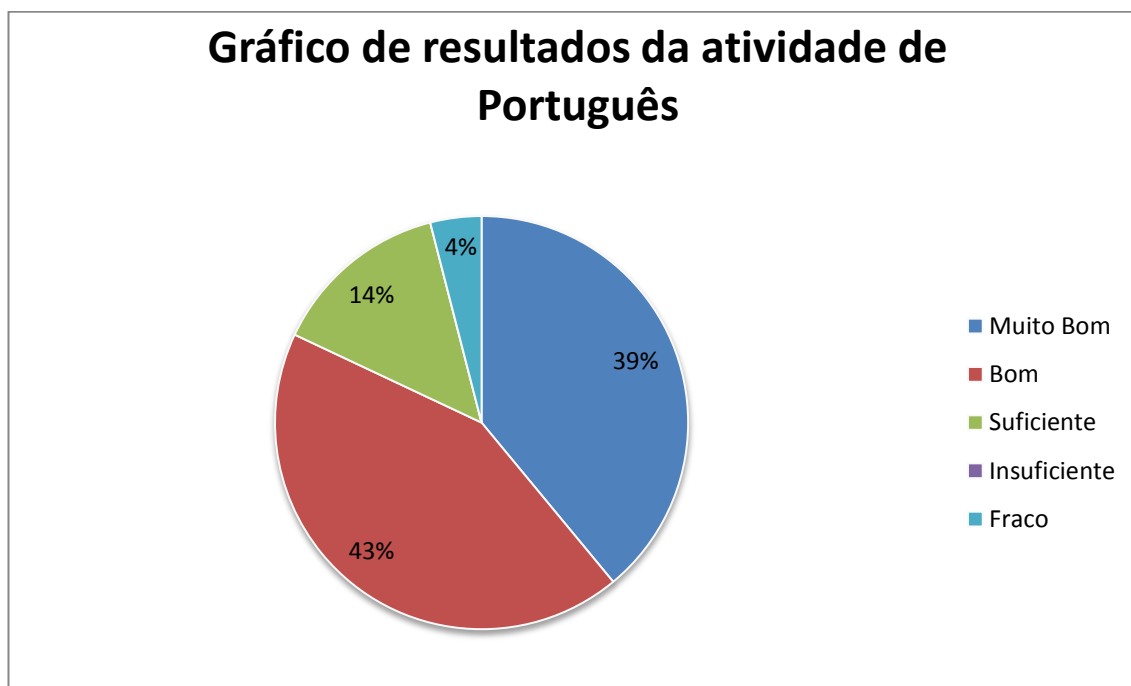


Figura 13– Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade da área de Português

3.4.6. Análise do gráfico

No gráfico circular (figura 13) podemos observar que a maioria das crianças teve um resultado positiva. 39% (11 crianças) teve Muito Bom, 43% (12 crianças) teve Bom e 14 % dos alunos (4 crianças) obteve uma classificação de Suficiente. 4%

do grupo teve classificação de Fraco, o que equivale a 1 aluno. A classificação de Insuficiente não se verificou nesta atividade.

3.5. Avaliação da atividade da Área da Matemática

3.5.1. Contextualização

A atividade da Área de Matemática foi realizada na sala do 1.º ano. A proposta de trabalho foi executada por 28 alunos e teve a duração de 30 minutos. Os exercícios contidos nesta atividade estão relacionados com a multiplicação de números (ver anexo 4).

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Realização de exercícios de multiplicação através de espaços lacunares: pretende-se que os alunos preencham as lacunas nas operações de maneira a torná-las corretas.

Os critérios definidos para este exercício foram os seguintes:

- Preenche corretamente 9 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 8 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 7 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 6 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 5 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 4 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 3 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 2 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 1 espaços lacunares;
- Resposta incorreta.

Resolução de operações: neste exercício os alunos tiveram de resolver operações e escrever o resultado das mesmas por extenso. Os critérios estabelecidos neste exercício foram os seguintes:

- Resolve corretamente todas as operações;
- Resolve corretamente 3 operações;
- Resolve corretamente 2 operações;
- Resolve corretamente 1 operação;

- Resposta incorreta;
- Dá a resposta correta por extenso nas 4 operações;
- Dá a resposta correta por extenso em 3 operações;
- Dá a resposta correta por extenso em 2 operações;
- Dá a resposta correta por extenso em 1 operação.
- Resposta incorreta.

No quadro 21 apresento a grelha que utilizei para a avaliação desta proposta.

Quadro 21 – Grelha de parâmetros, critérios de correção e cotações na atividade da área de Matemática

Parâmetros	CrITÉrios de correção	Cotação	
1.1. Realização de exercícios de multiplicação através de espaços lacunares	Preenche corretamente 9 espaços lacunares	4,5	4,5
	Preenche corretamente 8 espaços lacunares	4	
	Preenche corretamente 7 espaços lacunares	3,5	
	Preenche corretamente 6 espaços lacunares	3	
	Preenche corretamente 5 espaços lacunares	2,5	
	Preenche corretamente 4 espaços lacunares	2	
	Preenche corretamente 3 espaços lacunares	1,5	
	Preenche corretamente 2 espaços lacunares	1	
	Preenche corretamente 1 espaços lacunares	0,5	
	Não preenche nenhum espaço corretamente	0	
2. Resolução de operações	Resolve corretamente todas as operações	4	5,5
	Resolve corretamente 3 operações	3	
	Resolve corretamente 2 operações	2	
	Resolve corretamente 1 operação	1	
	Resposta incorreta	0	
	Dá a resposta correta por extenso nas 4	1,5	
	Dá a resposta correta por extenso em 3	1	
	Dá a resposta correta por extenso em 2	0,8	
	Dá a resposta correta por extenso em 1	0,4	
	Resposta incorreta	0	
	Total	10	

3.5.3. Grelha de avaliação da atividade da Área de Matemática

Seguidamente ,no quadro 22,apresento em forma de grelha os resultados obtidos nesta área.

Quadro 22 -Grelha de avaliação quantitativa da Área de Matemática

Parâmetros	1.1	2	Total	Classificação
Cotações	4,5	5,5		
Alunos				
A	3	5,5	8,5	Bom
B	3,5	5,5	9	Muito Bom
C	4,5	5,5	10	Muito Bom
D	4,5	5,5	10	Muito Bom
E	4,5	5,5	10	Insuficiente
F	3	5,5	8,5	Bom
G	3,5	5,5	9	Muito Bom
H	4	5,5	9,5	Muito Bom
I	3,5	5,5	9	Muito Bom
J	4,5	5,5	10	Muito Bom
K	4,5	4,5	9	Muito Bom
L	4,5	5,5	10	Muito Bom
M	4,5	5,5	10	Muito Bom
N	1	5,5	6,5	Suficiente
O	4	5,5	8,5	Bom
P	3,5	5,5	9	Muito Bom
Q	3,5	5,5	7	Bom
R	3	1	4	Insuficiente
S	3	1	4	Insuficiente
T	3	5,5	8,5	Bom
U	2,5	4	6,5	Suficiente
V	4,5	5,5	10	Muito Bom
W	4	5,5	9,5	Muito Bom
X	4	5,5	9,5	Muito Bom
Y	4	2,8	6,8	Suficiente
Z	4	2,8	6,8	Suficiente
A1	4	2,8	6,8	Suficiente
A2	1,5	1,4	2,9	Insuficiente
Média	3,62	4,65	5,92	

3.5.4. Descrição da grelha

Através da grelha podemos verificar que 14 alunos tiveram a classificação de Muito Bom, o que equivale a metade da turma. As classificações de Bom e Suficiente foram atribuídas ao mesmo número de crianças. 3 crianças obtiveram insuficiente na classificação, tendo duas delas (R e S) 4 valores e o aluno A2 2,9 valores.

A média aritmética desta atividade foi de 5,96 valores.

3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

Na figura 14 apresento os resultados sobre a forma de gráfico

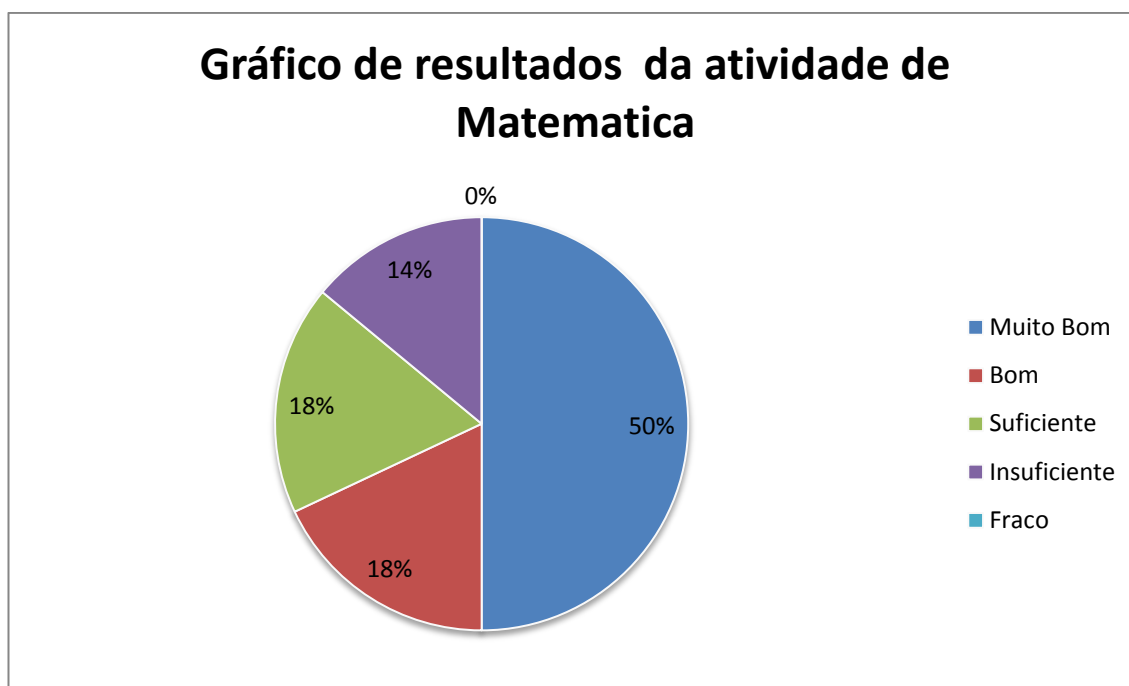


Figura 14 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade da Área de Matemática

3.5.6. Análise do gráfico

Ao verificar os resultados obtidos nesta atividade podemos constatar que exatamente metade da turma, 14 alunos, teve uma classificação de Muito Bom. 18 % das crianças tiveram Bom, o que equivale a 5 crianças, e a mesma porção teve Suficiente. Ao observar o gráfico podemos verificar também que 14% da turma, 4 crianças, tiveram a classificação de Insuficiente mas que nenhuma obteve Fraco.

Tendo em conta os resultados obtidos nesta atividade a multiplicação e as operações devem ser um pouco mais trabalhadas por alguns alunos. Caberá então ao professor procurar novas estratégias para trabalhar este conceito. Comparando os resultados das duas áreas nesta turma posso referir que os alunos C, E, R, S, e A2 têm melhor aproveitamento a Português do que a Matemática.

Reflexão Final

Chegando ao momento final do Estágio Profissional e, conseqüentemente, do presente Relatório, devo agora refletir acerca dos seus objetivos e resultados em termos pedagógicos e pessoais.

O Estágio Profissional permite-nos evoluir e trabalhar, de forma prática, os pontos menos consistentes da nossa prestação profissional, bem como consolidar os conceitos teóricos que aprendemos ao longo do curso, dando-nos mais à vontade para trabalhar com a dinâmica de grupo das salas de aula.

O facto de assistirmos a aulas lecionadas por vários professores ajuda-nos a perceber os vários métodos de ensino, que acompanham cada docente, e perceber a reação dos alunos aos vários professores e às várias formas de interação. Ajuda-nos também, de certo modo, a perceber em que modelo nos revemos e, assim, que tipo de professor gostaríamos de ser, que tipo de relação devemos desenvolver com as crianças e também de que forma queremos envolver os alunos nas nossas aulas.

Ao assistir às aulas dos colegas percebemos as dificuldades que apresentam, nomeadamente a insegurança que transparece, dúvidas, alguns erros, o relacionamento afetivo e a comunicação. Estas aulas permitem-nos avaliar os nossos colegas, refletir sobre os percursos observados e tentar transpor toda essa aprendizagem para as atividades que realizamos no âmbito do nosso estágio.

Acredito ser de maior importância a presença e acompanhamento das professoras que supervisionam o nosso estágio. Estas professoras acompanham as nossas aulas, percebem as inseguranças e falhas e ajudam-nos a crescer e a desenvolver os pontos fracos que mostramos ao lecionar. As reuniões das quais fazemos parte ajudam-nos a refletir sobre as nossas práticas e a debater a forma de as melhorar futuramente. Esta reflexão é de extrema importância e fulcral para a formação uma vez que, segundo Pelozo (2006):

para que o estágio origine efeito é preciso que haja intencionalidade e reflexão sobre as actividades desenvolvidas. Assim, uma oportunidade de reflectir sobre a teoria e pensar dialecticamente a prática são nas aulas de Prática de Ensino, onde as experiências de estágio são expostas e reflectidas colectivamente, ultrapassando o senso comum pedagógico e buscando resolver soluções. Esse é o momento de conciliar teoria e prática, tendo como objectivo formar um educador como profissional competente técnico, científico, pedagógico e politicamente, cujo compromisso é com os interesses da maioria da população (p. 3).

São as Professoras da Equipa de Supervisão e as professoras titulares da turma que fazem com que o estágio, ao longo de um ano e meio, seja um processo evolutivo e

que seja visível essa mesma evolução, permitindo-nos adquirir cada vez mais conhecimentos e lecionar aulas com uma fluidez crescente.

Como referem Alarcão e Tavares (2003), “um supervisor/ orientador de estágio será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de refletirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum*” (p. 91).

Para além das aulas que damos, para as quais planeamos e encadeamos estratégias de ensino de uma determinada matéria, temos ainda as aulas surpresa, que nos obrigam a estar sempre preparadas para lecionar os conteúdos. São estas aulas que nos desafiam a saber improvisar com naturalidade e lidar com a insegurança que essa situação nos pode infligir. Certamente que ao longo do nosso percurso profissional, seremos confrontados com várias perguntas dos alunos e teremos dúvidas e dificuldades que teremos de ultrapassar. Estas aulas proporcionam-nos aprendizagens para lidar com momentos inusitados que nos obrigam a sair da nossa zona de conforto.

Finalmente, não poderei deixar de mencionar a importância da formação de professores, tanto a nível teórico como prático, e da forma como a Escola Superior João de Deus nos dá todas as ferramentas fundamentais para crescer enquanto profissionais, ajudando-nos a consolidar os conhecimentos de forma coerente, de modo a lidar com as crianças adequadamente. É fulcral referir que a Prática Pedagógica é uma das unidades curriculares essencial nos cursos de formação de professores, pois assume uma posição de destaque, uma vez que a mesma proporciona um elo de ligação entre as diversas unidades curriculares, conciliando a teoria com a prática docente.

Segundo Mesquita (2011, p.41) “a formação de professores pressupõe um desenvolvimento contínuo que engloba toda a carreira como professor”, tendo como responsabilidade a “angariação e desenvolvimento de competências; pela procura da inovação; e pelo trabalho individual/equipa, para que possa crescer pessoal e profissional”.

Através dos estágios que realizamos aprendemos a conhecer e respeitar as características de cada aluno, a lidar com as disparidades de conhecimentos que existem em cada turma, por forma a que todos eles possam aprender, ao seu ritmo os conteúdos que propomos.

Com a realização do Relatório de Estágio Profissional tive a oportunidade de planificar e avaliar, duas tarefas tão importantes com as quais terei de lidar diariamente na minha vida profissional. Ter tido a oportunidade de realizar diversos planos de aula é algo que me vai ajudar bastante de futuro e com o qual já estou bastante à vontade,

tendo em conta que ao longo de todos os momentos de estágio estruturei diversas planificações. Com a elaboração do capítulo 3 percebi a dificuldade que existe em criar cotações para os parâmetros que pretendemos avaliar e a grande dificuldade em criar parâmetros que sejam justos e que avaliem realmente os conteúdos que pretendemos. Os critérios de correção têm de ser criados com bastante rigor para que nos permitam tirar as conclusões que pretendemos com as atividades. Desta forma as fichas de trabalho também têm de ser realizadas com bastante rigor para que não sejam ambíguas, as crianças têm de perceber exatamente o que é pedido.

Agora que chego ao fim desta etapa tão importante da minha vida, a minha formação, posso refletir acerca da escolha de ter tirado o Mestrado destinado a dois diferentes níveis de ensino, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, na qual sei que fiz uma boa opção. Apesar de me identificar mais com o 1.º Ciclo do Ensino Básico estou bastante satisfeita por poder um dia vir a lecionar na Educação Pré-Escolar pois é um nível de ensino que me cativa muito. É importante, independentemente do ciclo em que trabalharmos, estarmos a par da realidade do percurso que as crianças já percorreram ou irão percorrer logo, penso que uma docente que tenha a formação nos dois níveis de ensino está melhor preparada e tem um leque muito vasto de conhecimentos que será, com certeza, uma mais-valia na sua prática profissional.

Tenho a certeza que o Estágio Profissional foi um momento tão positivo também pelo companheirismo e amizade que senti no meu grupo de estágio. Amizade esta que irei levar comigo de futuro.

Limitações

A principal limitação que senti foi a falta de conhecimentos a nível informático, facto que me roubou bastante tempo na formatação do relatório de Estágio Profissional.

Outra das limitações incide na má gestão do tempo que fiz ao longo da elaboração do presente relatório.

Novas pesquisas

Considerando as limitações anteriormente referidas gostaria de aprofundar os meus conhecimentos ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Outra das minhas ambições recai sobre a formação em Supervisão Pedagógica. Este desejo deve-se ao facto de querer orientar corretamente estagiárias que um dia poderei receber na turma onde estiver a lecionar.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In Abrantes, P. *A Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P. Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abramovich, F. (1997). *Por uma arte de contar histórias” In: Literatura infantil: gostosuras e bobices*. SP: Scipione.
- Abreu, I. Sequeira, A. P. & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias. Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Adams, M. J. Foorman, B. Lundberg, I. e Beeler, G. M. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Aguera, L. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância: atividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003) *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo – Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alves, C. & Morais C. M. (2005). *Recursos de apoio ao processo de ensino da matemática*.
- Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- Amante, L. (2003). *A Integração das Novas Tecnologias no Pré-Escolar: Um Estudo de Caso. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Aranão, I. (1996). *A matemática através de brincadeiras e jogos*. São Paulo: Papyrus.
- Arends, R.I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill de Portugal.

- Associação de professores de matemática (2008). *Princípios e normas para a matemática*. Lisboa: APM.
- Avillez, A. e Neres, A. (2010). *Pedagogia positiva para aprender sem medo*. Guiné-Bissau: Fundação Evangelização e Culturas e Plan.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever : através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores: da Teorias às Práticas*. Lisboa: LIDEL.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barros, M. G. & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bergman, A. B. (2002). *20 problemas frequentes em pediatria*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bettelheim, B. (2002). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bonafé, J. M. (2011). *Políticas do Manual Escolar*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI - O educando, o centro educativo*. Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, L. (2002). *Manual da educação infantil: recursos e técnicas para a formação do século 21*. Setúbal: Marina Editores.
- Braga, F. Vilas-Boas, F. M. G. Alves, M. E. M. Freitas, M. J. V e Leite, C. (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos: dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: ASA.

- Brazelton, T. e Greenspan, S. I. (2006). *A criança e o seu mundo : requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Barcarena: Editorial Presença.
- Brazelton, T. e Sparrow, J. D. (2004) *A criança e a disciplina : o método Brazelton*. Lisboa: Presença.
- Breda, A. Serrazina, L. Menezes, L. Sousa, H. & Oliveira, P. (2011). *Geometria e Medida no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Brejárd, V. & Bonnet, A. (2008). *A hiperactividade na criança*. Lisboa: Cilmepsi Editores
- Brito, R. S & Poeira, M. L. (1991). *Didáctica da geografia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cabrita, I., & Vizinho, I. (2002). Abordagem dos números decimais no 1.º ciclo do ensino básico sustentada por actividades significativas de resolução de problemas. In J. P. Ponte, C. Costa, A. I. Rosende, E. Maia, N. Figueiredo, & A. F. Dionísio, *actividades de Investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores* (pp. 125-134). Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências de 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.
- Carvalho, I & Nunes, L. (2012). *Referencial de Educação Rodoviária para a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Casteleiro, J. M. & Correia, P. D. (2008). *Atual. O novo acordo ortográfico*. Lisboa: Texto Editora.
- Castro, J. P. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido do número e organização de dados*. Lisboa : Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Chateau, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida Editora
- Coll, C. Martín, E. Mauri, T. Miras, M. Onrubia, J. Solé, I. & Zabal, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA
- Condemarín, M. & Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cooper-Royer, B. (2008). *As crianças não são adultos*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos* (3.^a ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, J. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- 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, J. Cabral, A. C. Santiago, A. Viegas, F. (2011). *Guião de Implementação do Programa - Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cunha, S. H. & Nascimento, K. S. (2005). *Brincando, aprendendo e desenvolvendo o pensamento matemático*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Portugal: Editora Pergaminho.
- Custódia, L. (2002). *Lengalengas no Jardim-de-infância*. AMBAR Editora.
- Damas, E. Oliveira, V. Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática: guiaprático para professores e educadores*. Porto: Areal.
- Dante, L. R. (2005). *Matemática: vivência e construção*. 2^a Ed. São Paulo: Ática.

- Deshais, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro.
- Dias, C. A. M. (1999). *Novas Pedagogias com as TIC? Reflexão sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Dohme, V. (2010). *Técnicas de contar histórias. Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Brasil: Editora Vozes.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Fabregat, C. H. & Fabregat, M. H. (1989) *Como preparar uma aula de História, coleção Horizontes da Didáctica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Falardeau, G. (1999). *As crianças hiperactivas*. Mem Martins: Edições CETOP
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, A. (2007). *Tipologia da aprendizagem organizacional : teorias e estudos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferrão, L. e Rodrigues, M. (2000). *Formação pedagógica de formadores*. Lisboa: LIDEL.
- Ferreira, M. (2002). *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto.

- Ferreira, I. (2010). *Coaching para Pais Fantásticos e Professores Geniais*. Setúbal: Ariana Editora.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (s/d). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (Ed). (1996). *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (2011). (org.). *Espaço e Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campos das Letras
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *PNEP O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- García, M., Roces, C. & González, P. (2002). *Nuevas tecnologías y educación. In técnicas para a formação no século XXI. Áreas Curriculares. Volumes 2 e 3*. Setúbal: sociais. Lisboa: Gradiva.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, A. Fernandes, A. Cavacas, F. Gonçalves, J. Gonçalves, M. Ribeiro, M. A. Canelas, M. C. & Grilo, M. J. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. I Vol. 1.º Nível. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho.
- Graça, A. Duarte, A. P. Lagartixa, C. Tching, D. Tomás, I. Almeida, J. Diogo, J. Neves, P. & Santos, R. (2012). *Avaliação do desempenho docente- um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Graça, M. e Valadares, J. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Editora.
- Grosso, C. (2004). *Grandezas e Medidas, Áreas e Volumes*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Guedes, T. (1990). *Ensinar a poesia*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Harlan, J. D. e Rivkin, M. S. (2002). *Ciências em educação infantil: uma abordagem integrada*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1992). *A criança em acção*. (3.ªed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hole, V. (1980). *Como ensinar matemática : no básico e no secundário : através de um planeamento, execução e apreciação adequados*. Lisboa: Horizonte.
- Jean, G. (1999). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens – Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Edições ASA.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições ASA.
- Levain, J.P. (1997). *Aprender a matemática de outra forma*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Libâneo, J. C. (1995). *Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da escola*. Seminário Nacional Infância, Escola, Modernidade. Paraná: Universidade Federal do Paraná.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: Edições ASA.
- Lopes, A. C. M. & Rio-Torto, G. (2007). *Semântica*. Lisboa: Caminho.
- Lopes, A.V. Bernardes, A. Loureiro, c. Varandas, J.M. Oliveira, M. J. C. Delgado, M.J. Bastos, R. Graça, T. (1999). *Actividades matemáticas na sala de aula*. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, C. C. P. (2005). *Caracterizar a Acção Educativa para ensinar a partir do aluno*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Lorenzato, S. (2006). *Educação infantil e percepção matemática*. Campinas: Autores Associados.
- Machado, J. (2011). *Pais que educam, professores que amam: conselhos simples para ensinar filhos e inspirar alunos*. Barcarena: Marcador.
- 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 Lisboa; pp. 55-73.
- Maluf, A. (2008). *Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C. Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência. Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Martins, M. A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marujo, H. A., Neto L. M. e Perloiro, M. F. (2010). *A família e o sucesso escola: guia para pais e educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, H. A., Neto L. M. e Perloiro, M. F. (2010). *Educar para o optimismo: guia para pais e educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J. M. & Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mendes, M. de F. e Delgado, C.C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Menezes, M. J. S. (2008). *30 conselhos para educar o seu filho*. Lisboa: Plátano Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor, representações sobre a formação e profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2012). *Metas curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, D. e Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, D. e Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Barcarena: Presença.
- Moyles, J. R. (2002). *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed.
- Nabais, J. (s.d.). *Cubos-Barras. Construir as Matemáticas*. Lisboa: Centro de Psicologia Aplicada à Educação.
- Nabais, J. (s.d.). *À descoberta da matemática com o Calculador Multibásico*. Rio de Mouro: Educa.
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Nogueira, A. (1999). *Aprender na escola. – Técnicas de Estudo e Aprendizagem*. Brasil: ArtMed.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Aprender a aprender*. Lisboa: Colecção Plátano Universitária, Edições Técnicas.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J, Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado; Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.

- Oliveira-Formosinho, S., Andrade, F. F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação, in Oliveira-Formosinho, S (Ed.) *O espaço e o tempo na pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Ontoria, A. Ballesteros, A. Cuevas, C. Giraldo, L. Gómez, J. P. Martín, I. Molina, A. & Vélez, U. (1994). *Mapas Conceptuais – Uma técnica Para Aprender*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Osório, A. J. & Puga, M. P. V. (2008). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola*. Minho: Universidade do Minho.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL.
- Papalia, D. E. Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001) *O mundo das crianças*. Lisboa: Editora mcGraw-Hill de Portugal.
- Pascal, C & Bertram, T. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pato, M. H. (1995) *Trabalhos de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editores,
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pérez, M. R. (s/d) *Desenho Curricular de aula como modelo de aprendizagem e de ensino*. Lisboa. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pérez, R. M. e Lopes, E. D. (1994): *Curriculum y Programación. Diseños Curriculares de Aula*. Madrid. Eos.
- Pessoa, A. (2010). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa: Síntese Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Piedade, A. P. R. & Oliveira, S. P. G. (2007). *Sou como sou e gosto*. Lisboa: Tarso Edições.

- Pimenta, S. G. (2001). *O estágio na formação de professores – Parte II – Praxis – ou Indissociabilidade entre teoria e prática e a actividade do docente*. São Paulo:Cortez Editora.
- Pinto, M. Tedesco, J. C. Pais, J. M. Relvas, A. P. (2000). *As pessoas que moram nos alunos*. Porto: Edições ASA.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade A Berta.
- Portugal, G. Laevers, F. (2010) *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Lisboa: Porto Editora.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler – actividades de leitura para jovens*. Porto: ASA Editores.
- Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Porto: ASA.
- Proença, M. C. (1989a). *Didáctica da história*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. C. (1989b). *Didáctica da história, textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quina, I. P. (1991) *Crescer com a criança*. (3ª. Ed.) Lisboa: Codex.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, D. Marques, M. J. & Costa; M. L. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre Pais e Professores – uma construção da proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ribeiro, C. M. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Tese de Mestrado. Vila Real: UTAD.
- Ribeiro, I. F. (2003). *Novas prioridades da Escola Básica: Contributos para redefinir a formação de professores*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Ribeiro, I. F. (2010). *Prática Pedagógica e cidadania: Uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora.
- Rigolet, S. A. (1997). *Leitura do Mundo - Leitura de Livros da Estimulação Precoce da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Robinson, N. (1999). *Enciclopédia do origami*. Lisboa: Dinalivro.
- Rodari, G. (2002). *Gramática da fantasia*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Rodrigues, A.F.O.C.C. (2009). *Relatório de Estágio Profissional*, (texto policopiado): Estágio Profissional I e II. Lisboa.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ruas, B. M. & Grosso, C. (2002). *Números e Operações Aritméticas*. 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, C. M. (1996). *O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de língua materna face aos novos programas*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sá, J. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. S. (1999). *Estudos de psicopedagogia e arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Serrano, A. & Fialho, C. (2003). *Gestão do conhecimento: o novo paradigma das organizações*. FCA – Editora de Informática, Lisboa.
- Serrazina, L., Vale, I., & Fonseca, H. (2002). *Investigações matemáticas e profissionais na formação de professores*. In J. P. Ponte, C. Costa, A. I. Rosende, E. Maia, N. Figueiredo, & A. F. Dionísio, *Actividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores* (pp. 41-58). Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação .
- Silva, E. Bastos, G. Duarte, R. Veloso, R. (2011) *Guião de Implementação do Programa – Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. G. S. (2010). *O professor que o adolescente deseja*. Lisboa: Coisas de ler.
- Silveira-Botelho, A. T. C. P. (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.
- Simões, M. I. S. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial A Casa Encantada.
- Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 3.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

- 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., Sílvia, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. 3.º volume – Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, O. T. & Cardoso, A. (2010). *Desenvolver Competências em Língua : percursos didácticos*. Lisboa: Edições Colibri / Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
- Souza, S. E. (2007). *O uso dos recursos didácticos no ensino escolar. Actas do I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática do Ensino, XIII Semana Pedagógica da U.E.M.: —Infância e Práticas Educativas*.
- Spodek, B. & Saracho O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tavares, J. Pereira, A. S. Gomes, A. L. Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003) *Aprender a ler e escrever – Um proposta construtiva*. Porto Alegre: Editora Artemed.
- Tenbrink, T. D. (2002). *Evaluacion guia practica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais Escolares: Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória – Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Urra, J. (2009). *O pequeno ditador*. Póvoa de Santo Adrião: A Esfera dos Livros.
- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da música – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Vasconcelos, S. (2008) *Recursos Didáticos – Ensino pré-escolar*. Carnaxide: Santillana Constância.
- Veloso, R. M. & Riscado, L. (2002). *Literatura infantil, brinquedo e segredo. Malasartes, cadernos de literatura para a infância e a juventude, n.º 10*. Lisboa.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler – da linguagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão- Uma prática reflexiva na formação de professores*. Lisboa: Edições ASA.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vilhena, G. e Silva, M. I. L. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Asa.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Nancea.
- Zenhas, A. (1999). *Ensinar a estudar, aprender a estudar*. Porto: Porto Editora.

Webgrafia

- Barros, C. (2008). *Era uma vez... Sobre os Contos Tradicionais na Literatura Infantil*. Artigo da Sociedade de Psicologia. Consultado a 25 de janeiro de 2012 em:
<https://sociedadedepsicologia.wordpress.com/author/sociedadedepsicologia/>.

- Brasil (2000). *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Parâmetros curriculares nacional – Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Consultado a 8 de abril de 2012 em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.
- Diniz, R. C., Oliveira, S. L., Cruz, R. d., & Siqueira, J. A. (2006). *As Histórias em Quadrinhos na Aprendizagem*. Consultado a 15 de fevereiro de 2013 em:
<http://www.mel.ileel.ufu.br/pet/amargem/amargem2/estudos/MARGEM1-E31.pdf>.
- Dominguez, C. R. C. (2001). *Roda de Ciências na Educação Infantil: Um aprendizado lúdico e prazeroso*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestrado em Educação. Consultado a 11 de fevereiro de 2012 em:
www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../celi_resumo_dissert.pdf.
- Moura, P. & Viamonte, A. (s/d). *Jogos Matemáticos como Recurso Didático*. Consultado em 21 de Setembro de 2011 em:
www.apm.pt/files/_CO_Moura_Viamonte_4a4de07e84113.pdf.
- Nina, I. F. A. (2008). *Da leitura ao prazer de ler: Contributos da Biblioteca Escolar. Dissertação no Âmbito do Curso de Mestrado e Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Universidade Aberta. Consultado a 15 de maio de 2012 em:
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1223/1/Dissertacao.pdf>
- Oliver, G. C. (2012). *A importância do brincar na Educação Infantil. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do curso de Pedagogia, da Universidade Veiga de Almeida*. Rio De Janeiro: UVA. Consultado a 15 de abril de 2013 em:
<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf04.pdf>.

- Pelozo, R. C. B. (2006). *A importância da prática de ensino e do estágio supervisionado para aqueles que não exercem o magistério*. Consultado a 28 de julho de 2011 em:
<http://www.revista.inf.br/pedagogia08/pages/artigos/ped08%20artigo03.pdf>.
- Plano Nacional de Leitura (s/d). *Orientações para Actividades de Leitura Programa – Está na Hora dos Livros - Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado a 20 de abril de 2012 em:
http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf
- Rangel, E. O. (2006). *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação. Consultado a 30 de março de 2013 em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf>
- Rodrigues, M. (2005). *Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos*. Revista interações, NO. 1, PP. 7-24. Consultado a 4 de outubro de 2011 em:
<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/280>
- Santos, R. E. (2003). *A História em Quadrinhos na Sala de Aula*. Consultado a 17 de janeiro de 2013 em:
http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP11_santos_roberto.pdf.
- Silva, A. V. (2007). *Revista Espaço Académico, nº 73. Estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura: momentos de vivência da profissão professor nas escolas de educação básica*. Consultado a 4 de abril de 2011 em:
<http://www.espacoacademico.com.br/073/73silva.htm>.

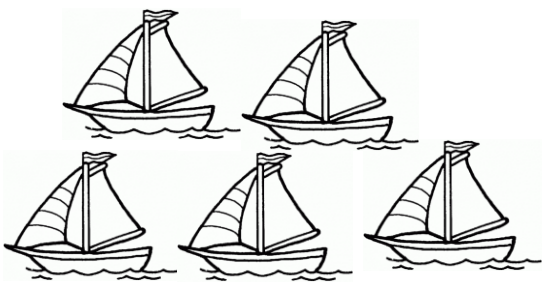
ANEXOS

Anexo 1

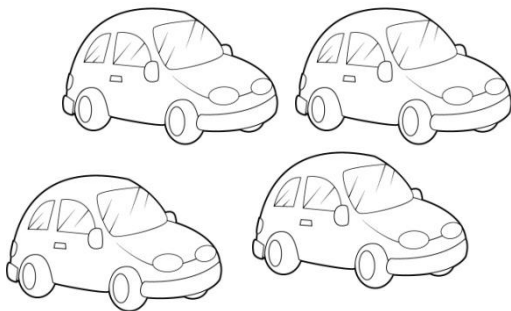
Proposta de trabalho do Domínio da Matemática

Nome: _____

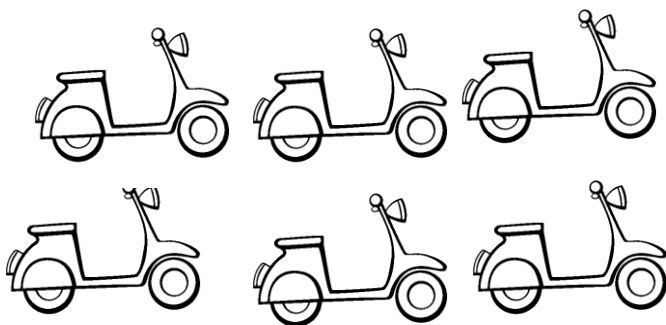
1. Faz a correspondência entre os algarismos e a quantidade representada por imagens.
 - 1.1. Pinta de encarnado os barcos.
 - 1.2. Pinta de azul os helicópteros.
 - 1.3. Pinta de verde as motas.
 - 1.4. Pinta de amarelo os carros.



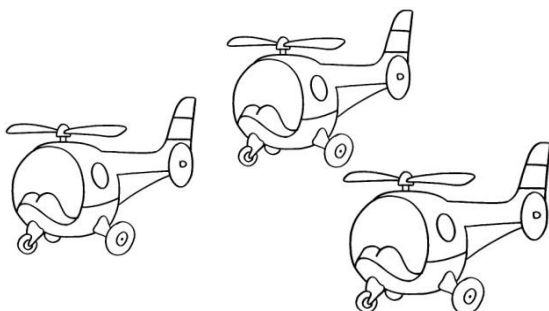
3



4



5



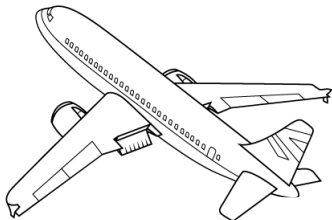
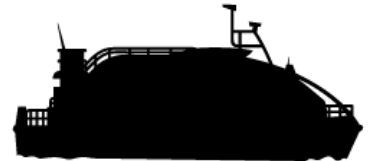
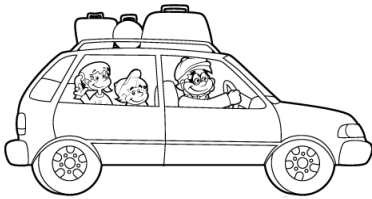
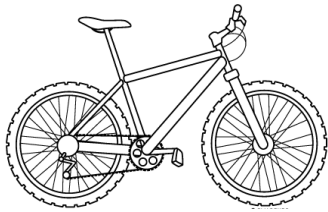
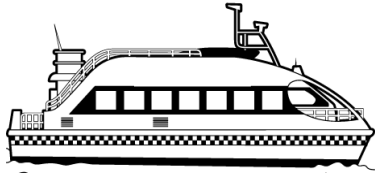
6

Anexo 2

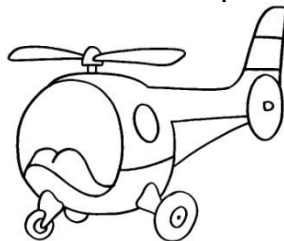
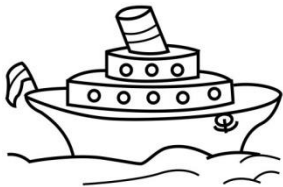
Proposta de trabalho da Área de Conhecimento do Mundo

Nome: _____

1. Faz a correspondência entre a imagem e a respetiva sombra.



2. Pinta os transportes aéreos de azul e os transportes terrestres de encarnado.



Anexo 3

Proposta de trabalho da Área de Português

Nome: _____

Eu vou para a escola

Eu hoje vou para a escola
Mas já aprendi a contar
Levo mochila e cadernos
E dez lápis para afiar.

Confesso que estou nervoso
Pois é um dia diferente
Tanta coisa para aprender
Tantos anos pela frente.

Vou fazer novos amigos
Companheiros para brincar
Vou escrever e fazer contas
Para depois não me enganar.

Ontem eu nem quis comer
Pensei que estava doente
O que eu estava era nervoso
E um pouco impaciente.



José Jorge Letria
Eu vou para a Escola

1. Completa as frases escolhendo a palavra adequada.

Este texto está escrito em verso.

Cada linha do texto é um _____.

Neste texto há _____ versos.

Se juntarmos quatro versos temos uma _____.

Este texto tem _____ quadras.

verso

quatro

dezasseis

quadra

2. Completa o esquema com as palavras que rimam no texto.

contar



afiar

diferente



brincar



doente



3. Sublinha os adjetivos da última quadra.

4. Ordena as palavras para formares uma frase.

O

de

primeiro

aulas

é

dia

importante.

muito

Anexo 4

Proposta de trabalho da Área de Matemática

Nome: _____

1. Observa a legenda.

1.1. Preenche as lacunas de forma a que as operações fiquem corretas.

$$\text{🍊} = 2$$

$$\text{🍎} = 5$$

$$8 \times \text{🍊} = \square$$

$$\square \times \text{🍎} = 35$$

$$\text{🍎} \times \square = 40$$

$$\text{🍎} \times 6 = \square$$

$$7 \times \text{🍊} = \square$$

$$\text{🍊} \times 4 = \square$$

$$\square \times \text{🍊} = 10$$

$$9 \times \text{🍎} = \square$$

$$9 \times \text{🍊} = \square$$

2. Resolve as operações

2.1. Escreve o resultado por extenso.



$$5 \times 6 =$$



$$7 \times 4 =$$



$$9 \times 4 =$$



$$6 \times 3 =$$
