

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
PROFISSIONAL**

Diana Lúcia Costa Guimarães Vaz

Lisboa, maio de 2012

PARECER DOS ORIENTADORES

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Pré-Escolar e Primeiro Ciclo

Diana Lúcia Costa Guimarães Vaz

(Parecer)

(Assinaturas dos orientadores)

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo
do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
PROFISSIONAL**

Diana Lúcia Costa Guimarães Vaz

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestrado em Pré-Escolar e 1º. Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação do Professor Doutor Luís Miguel Larcher

Lisboa, maio de 2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico este trabalho a todos que, direta ou indiretamente possibilitaram a realização desta tarefa. Em especial:

Ao Dr. António Ponces de Carvalho, por compreender que por muitas voltas que a vida dê, *tudo vale a pena quando a alma não é pequena*;

Ao meu caro orientador Professor Dr. Luís Larcher, que nunca me abandonou aconselhando-me sempre sensatamente;

Aos queridos professores Jaime, sempre presente e disponível;

Violante Magalhães, pela sua paixão pela literatura que fez-me conhecer uma ovelhinha chamada “Selma”;

Paula Colares Pereira, pela sua disponibilidade e fidelidade ao tempo e ao relógio;

José Serrano, por saber dar valor ao verdadeiro valor das pessoas;

Teresa Botelho, sempre crítica, concisa e verdadeira;

Isabel Ruivo e Maria do Rosário, que me introduziram a verdadeira gramática da Língua Portuguesa! (que eu continuo a precisar...);

José de Almeida, que mostrou-me o caminho a seguir na concretização deste trabalho;

À Paula Ferreira e colegas, pelo seu trabalho impecável e interessado na secretaria da ESE;

À Dra. Dulce, que corrigiu todo o trabalho;

À Sofia e à Filipa, pela busca incessante dos livros e documentos que eu precisava mesmo quando eu perdia a paciência e esperança de os encontrar na biblioteca da ESE;

Às funcionárias das limpezas da ESE, por não limparem a sala de estudos enquanto eu lá estava, deixando-me sossegada e em paz;

Aos caríssimos tesouros que encontrei nesta escola, **Inês Pereira e Carolina Sousa**;

Aos restantes colegas e amigos que conheci na ESE, **Ana (s), Hugo, Joana, Margarida, Maria Inês, Maria Teresa, Marta, Mónica, Rita (s), Sónia, etc...**;

À professora/educadora Manuela Cardadeiro, que ensinou-me que é possível viver contente todos os dias mesmo quando pensamos que não dá mais!

À professora Marta Gomes e à sua turma, que mostraram-me como pode ser desafiante a vida de um professor, porém, sempre bela;

Ao professor Hugo Rodrigues, pela sua disponibilidade e cavalheirismo;

À Isabelinha da secretaria do Jardim-Escola João de Deus dos Olivais, pela sua disponibilidade e natural simpatia;

Ao Jorge e à Filipa, pela companhia e personalidade crítica;

À Margarida e à Vanessa, pelo pouco tempo que estiveram comigo;

À minha família, por me aturarem ainda mais do que deviam;

Às minhas queridas amigas Sofia e Teresinha, pela vossa fidelidade e ajuda;

Aos amigalhões António, Inês, Matilde, Catarina e Marta, pela companhia que me fizeram durante a realização deste trabalho;

Ao Simone, per la compagnia vicina che mi fai tutti giorni anche stando lontano;

Aos meus amigos estrangeiros, per chiedermi sempre come vá il mio lavoro provocando una risposta giudicata, vera e giusta alla mia sperienza;

Aos caríssimos amigos **Don Luís Miguel e Don Rafaele**, por nada terem feito por esta tese mas tudo terem feito pela minha vida;

Por fim, e não menos importante, a **Mons. Luigi Giussani**, que me introduziu a uma vida de fé e esperança verdadeira

Enfim, agradeço também aqueles que não estão aqui contemplados mas que de uma maneira ou de outra sentem-se responsáveis por mim e pelo meu trabalho.

“A capacidade e o dom mais distribuídos pelo nosso mundo são a inteligência e a afetividade.

São, estas, dons inatos, inerentes a cada ser humano”.

António Oliveira Cruz

(prefácio de Peterson (2003, p.9))

Muito Obrigada!

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	viii
Índice de figuras	xiii
Índice de quadros	xiv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – RELATOS DIÁRIOS	7
1.1 – 1. ^a Secção: Bibe Amarelo B	9
1.1.1 – Caraterização da turma	10
1.1.2 – Caraterização do espaço	10
1.1.3 – Rotinas	11
1.1.4 – Relatos diários	17
1.2 – 2. ^a SECÇÃO: Bibe Encarnado B	33
1.2.1 – Caraterização da turma	34
1.2.2 – Caraterização do espaço	34
1.2.3 – Rotinas	35
1.2.4 – Relatos diários	36
1.3 – 3. ^a SECÇÃO: Bibe Azul B	57
1.3.1 – Caraterização da turma	58
1.3.2 – Caraterização do espaço	58
1.3.3 – Rotinas	59
1.3.4 – Relatos diários	60
1.4 – 4. ^a SECÇÃO: 4.º ano B	77
1.4.1 – Caracterização da turma	78

1.4.2 – Caraterização do espaço	78
1.4.3 – Rotinas	79
1.4.4 – Relatos diários	80
1.5 – 5. ^a SECÇÃO: 3.º ano A	97
1.5.1 – Caraterização da turma	98
1.5.2 – Caraterização do espaço	98
1.5.3 – Rotinas	98
1.5.4 – Relatos diários	100
1.6 – 6. ^a SECÇÃO: 1.º ano B	119
1.6.1 – Caraterização da turma	120
1.6.2 – Caraterização do espaço	120
1.6.3 – Rotinas	120
1.6.4 – Relatos diários	121
1.7 – 7. ^a SECÇÃO: 2.º ano A	141
1.7.1 – Caraterização da turma	142
1.7.2 – Caraterização do espaço	142
1.7.3 – Rotinas	142
1.7.4 – Relatos diários	143
CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES	159
2.1 – Fundamentação teórica	160
2.2 – Planificações do ensino Pré-Escolar	164
2.2.1 – Fundamentação teórica do plano A	165
2.2.2 – Fundamentação teórica do plano B	168
2.2.3 – Inferências e fundamentação teórica do plano C	170
2.3 – Planificações do Primeiro Ciclo	171

2.3.1 – Fundamentação teórica do plano D	172
2.3.2 – Fundamentação teórica do plano E	174
CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO	175
3.1 – Fundamentação teórica	176
3.1.1 – Avaliação Sumativa	177
3.1.2 – Avaliação Formativa	178
3.1.3 – Autoavaliação	180
3.1.4 – Avaliação Diagnóstica	181
3.2 – Dispositivos de Avaliação	182
3.2.1 – Dispositivo de Avaliação no Ensino Pré-Escolar	182
A – Primeiro dispositivo de avaliação: atividade de Iniciação à Matemática	183
B – Segundo dispositivos de avaliação: atividade de Conhecimento do Mundo	188
3.2.2 – Dispositivo de Avaliação no Primeiro Ciclo	192
C - Terceiro dispositivo de avaliação: atividade de Língua Portuguesa	193
D – Quarto dispositivo de avaliação: atividade de História de Portugal	198
REFLEXÃO FINAL	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207
ANEXOS	219

Índice de figuras

Figura 1 – <i>João de Deus, pedagogo criador da Cartilha Maternal</i>	4
Figura 2 – <i>Organização da roda no salão</i>	12
Figura 3 – <i>Gráfico de resultados da avaliação realizada na área de Iniciação à Matemática</i>	187
Figura 4 – <i>Gráfico de resultados da avaliação realizada na área de Conhecimento do Mundo</i>	191
Figura 5 – <i>Gráfico de resultados da avaliação realizada na área de Língua Portuguesa</i>	197
Figura 6 – <i>Gráfico de resultados da avaliação realizada na área de História de Portugal</i>	200

Índice de quadros

Quadro 1 – <i>Calendarização do Estágio</i>	6
Quadro 2 – <i>Horário do Bibe Amarelo B</i>	17
Quadro 3 – <i>Horário do Bibe Encarnado B</i>	36
Quadro 4 – <i>Horário do Bibe Azul B</i>	60
Quadro 5 – <i>Horário do 4.º Ano B</i>	80
Quadro 6 – <i>Horário do 3.º Ano A</i>	100
Quadro 7 – <i>Horário do 1.º Ano B</i>	121
Quadro 8 – <i>Horário do 2.º Ano A</i>	143
Quadro 9 – <i>Planificação A: Conhecimento do Mundo</i>	164
Quadro 10 – <i>Planificação B: Domínio da Língua e Abordagem à Escrita</i>	167
Quadro 11 – <i>Planificação C: Iniciação à Matemática</i>	169
Quadro 12 – <i>Planificação D: História de Portugal</i>	171
Quadro 13 – <i>Planificação E: Língua Portuguesa</i>	173
Quadro 14 – <i>Escala de avaliação: Pré-Escolar</i>	182
Quadro 15 – <i>Cotação aplicada: primeiro dispositivo de avaliação</i>	184
Quadro 16 – <i>Grelha de avaliação: primeiro dispositivo de avaliação</i>	185
Quadro 17 – <i>Cotação aplicada: segundo dispositivo de avaliação</i>	189
Quadro 18 – <i>Grelha de avaliação: segundo dispositivo de avaliação</i>	190
Quadro 19 – <i>Escala de avaliação: Primeiro Ciclo</i>	192
Quadro 20 – <i>Grelha de avaliação: terceiro dispositivo de avaliação</i>	194
Quadro 21 – <i>Cotação aplicada: terceiro dispositivo de avaliação</i>	195
Quadro 22 – <i>Grelha de avaliação: quarto dispositivo de avaliação</i>	198
Quadro 23 – <i>Cotação aplicada: quarto dispositivo de avaliação</i>	199

INTRODUÇÃO

Realizei este Relatório de Estágio Profissional no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional I, II e III, referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo (2.º Ciclo de estudos segundo o Modelo de Bolonha). Este tem por intuito, por um lado, descrever as minhas observações e experiências durante o período de Prática Pedagógica Profissional e, por outro lado, compreender e sustentar essas vivências em autores reconhecidos, tendo assim a oportunidade de fazer uma análise crítica da minha experiência, e possibilitando o meu crescimento pessoal e profissional.

A minha Prática Pedagógica decorreu de 12 de outubro de 2010 a 15 de março de 2012, sensivelmente três semestres, tendo no primeiro semestre passado por todos os bibles do pré-escolar: amarelo, encarnado e azul, e nos outros dois semestres frequentado uma turma de cada ano do 1º ciclo do Ensino Básico, começando no 4.º ano. Realizou-se durante três dias por semana (às segundas, terças e sextas-feiras), das 9h às 13h.

Em preâmbulo, a primeira é a de que este Relatório vem demonstrar e sustentar a importância da Prática Pedagógica na minha aprendizagem e na minha vida profissional. É sobretudo um diário da minha experiência e reflexão da mesma ao longo deste Mestrado. Segundo Giussani (2007, p.138) “a experiência é o método fundamental através do qual a natureza favorece o desenvolvimento da consciência e o crescimento da pessoa”, por isso faz todo o sentido pensar e trabalhar sobre isto para que a experiência se torne presente na vida de um aluno.

Desde sempre existiram razões razoáveis para a elaboração de um Relatório de Estágio Profissional. Uma delas é que permite a reflexão sobre o trabalho que se faz e que se vê fazer. Nesta linha de pensamento, Jacinto (2003, p.282) defende que refletir pretende que “as estagiárias pensem sobre a lógica que presidiu ao encadeamento das atividades, realizadas em aula, e reflitam criticamente sobre a eficácia e clareza das instruções pedagógicas facultadas aos alunos”. Incide também sobre “o aspeto técnico do ensino, evidenciando preocupações como a forma mais eficaz de atingir determinados objetivos educacionais”; ainda pode ser uma reflexão com vista “à resolução de problemas”. Em suma, tal como defende Feiman-Nemser (1990), citado por Jacinto (2003, p.282) “a reflexão durante o processo de aprender a ensinar não aparece como sendo exclusiva de nenhum modelo de orientação pedagógica, uma vez que parece depender mais dos objetivos ou do foco em que pretende incidir”, isto é, do que se pretende aprofundar e explicitar.

Assim, neste relatório, faço um importante juízo pessoal da minha formação enquanto futura professora/educadora na medida em que, tal como afirma Mesquita-Pires (2007, p. 173), “todas as estratégias de supervisão enunciadas e descritas pelos educadores-estagiários se constituem como meios potenciadores na autoavaliação do seu desenvolvimento pessoal e profissional”. Isto porque, durante o período de tempo em que me debrucei e dediquei à realização deste trabalho final, tive a oportunidade de aprofundar a importância da educação básica na sociedade contemporânea.

Alguns autores defendem que, a única diferença dos tempos antigos para o contemporâneo, é a perspectiva da pessoa face à necessidade, pois a evolução constante das ciências permite conhecer e desenvolver inúmeras técnicas e metodologias para responder aos vários contextos educacionais. Por esta razão Peterson (2003, p.67) descreve

a prática pedagógica como um exercício excelente e abrangente que possibilita ao aluno, futuro professor, ou mesmo ao trabalhador-estudante, verificar, descobrir, interrogar e aplicar as teorias adquiridas ao longo da sua formação. Assim, a prática pedagógica deve consistir em atividades que passam das observações dos factos pedagógicos, psicológicos, organizativos, sociológicos, culturais, etc., para ensaios e realizações pessoais através dos relatórios, das reuniões com os encarregados de educação, das aulas propriamente ditas, dadas e comentadas pelos alunos, numa avaliação e autoavaliação integrada e permanente sob a orientação do formador ou coletivo de formadores.

De facto, a pertinência do estágio em contexto de Jardim-Escola vem de encontro com a necessidade do aluno-estagiário de observar e praticar a futura profissão. Nesta medida, pode afirmar-se que “ser-se estagiário é produtivo”, pois permite observar uma variedade de realidades, que incide tanto nas áreas de conteúdos como na aquisição de competências por parte das crianças, que depois contribuem para a formação total da criança. Deste modo posso afirmar, tal como escreve Peterson (2003, p.67),

a prática pedagógica é, por conseguinte, um meio eficaz que conduz o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do futuro profissional. Ela aproxima o aluno da realidade e permite-lhe aprender fazendo. Pode-se concluir, sem sombra de dúvidas, que os requisitos de um bom educador, tais como o domínio da disciplina que leciona ou especialidade, o domínio metodológico ou, melhor, a competência pedagógica, a motivação para ensinar e o horizonte cultural, se adquirem, em parte, através de práticas pedagógicas.

A par de toda esta filosofia sobre o aprender fazendo, o mesmo autor, Peterson (2003, p.67), acrescenta que “a prática pedagógica deve ser uma atividade planificada, sistematizada, faseada e consciente que o aluno realiza sob a orientação do professor formador com vista à aquisição de hábitos, habilidades e competências conducentes ao exercício docente” que são expostas ao longo deste documento fazendo notar toda a

pertinência de cada um dos seus capítulos para a vida de um futuro professor/educador e eterno estudante/aluno.

No entanto, é necessário frisar dois métodos utilizados durante o estágio que permitem a realização de um diário de estágio; por um lado, a observação e por outro a reflexão, tantas vezes aqui mencionada, mas que não poderia existir sem a primeira. Segundo Alarcão e Roldão (2008, p.29), “a observação é um dispositivo de análise cujas potencialidades os alunos parecem descobrir. Observação de si e dos outros, entre os quais se incluem os colegas, os orientadores e «os alunos, que me mostram o que realmente sou», afirma uma estagiária”, enquanto que a reflexão, ainda de acordo com estes dois autores, Alarcão e Roldão (2008, p.29) é considerada “como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões”.

De facto, os alunos da Escola Superior de Educação João de Deus usufruem de um contato privilegiado com a realidade educativa, passando por todos os anos de ensino (dos 3 anos de idade até ao 4.ºano), como se pode verificar neste Relatório de Estágio Profissional. Este contato desde cedo, que pode ser feito tanto por observação participante como por observação não participante (o aluno-estagiário está na sala de aula mas não interage na atividade educativa), é sempre motor de interesse, fomentando questões, dúvidas e pesquisa, por parte dos estagiários, cativando e mobilizando-os ao trabalho, à construção de aulas, à criatividade e à sensibilidade do saber ensinar.

Para finalizar, faço minhas as palavras de Peterson (2003, p.67) “é preciso um conjunto de exercícios e de aprendizagens para se tornar um bom professor”.

Figura 1 – *João de Deus, pedagogo criador da Cartilha Maternal.*



Do ponto de vista dos conteúdos e organização do relatório, o primeiro capítulo, RELATOS DIÁRIOS, descrevo as observações e experiências resultantes do convívio

diário com as turmas por onde passei ao logo da Prática Pedagógica. Por conseguinte, a ordem das turmas pelas quais passei é: Bibe Amarelo B – educadora Lígia Barros, Bibe Encarnado B – educadora Fátima Dias, Bibe Azul B – educadora Manuela Cardadeiro, 4.º ano B – Professor Hugo Rodrigues, 3.º ano A – professora Sofia Vasconcelos, 1.º ano B – professora Manuela Cardadeiro e 2.º ano A – professora Marta Gomes. Em cada uma destas partes, caracterizo a turma, descrevo o espaço da sala de aula, saliento a rotina dos alunos e exponho o horário semanal da turma.

O CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES, é constituído por uma Inferências e fundamentação teórica baseada na importância de planificar no âmbito educativo e por cinco planificações que realizei ao longo dos três semestres do meu estágio. Três destes, referem-se a aulas lecionadas no Pré-Escolar e dois sugerem aulas dadas no 1.º Ciclo. Cada plano é devidamente fundamentado cientificamente quanto à importância de alguns passos e procedimentos descritos nos mesmos.

No último capítulo, CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO, tento dar uma definição de avaliação e descrevo os tipos de avaliação existentes no sistema de ensino (avaliação sumativa, formativa, diagnóstica e autoavaliação), devidamente fundamentadas. Também se encontram seis dispositivos de avaliação que realizei junto das crianças, durante o período do estágio de prática pedagógica profissional, sendo que três deles são referentes ao ensino no Pré-Escolar, nas áreas de Conhecimento do Mundo, da Iniciação a Matemática e do Domínio da Linguagem oral e Abordagem à escrita, e os restantes três são relativos a avaliações que fiz em três aulas que dei no Primeiro Ciclo (em cada uma das áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio). Todo o capítulo está devidamente fundamentado.

Por fim, apresento uma pequena reflexão sobre as observações e experiências que vivenciei durante este estágio de modo a frisar a substancial importância que este teve para a minha formação pessoal e profissional, vindo a confirmar o que diz Jacinto (2003, p.45) quando afirma que “a orientação prática na formação inicial de professores pressupõe a ação reflexiva sobre a prática”, ou seja, fomenta a conscientização do trabalho individual do aluno-estagiário.

O Jardim-Escola João de Deus – Olivais, no qual realizei a prática pedagógica, pertence a Associação de Jardins-Escola João de Deus. As crianças que frequentam estas instituições utilizam bibes de diferentes cores consoante o ano de escolaridade a que

pertencem. As crianças do Pré-Escolar com 3 anos utilizam bibe amarelo, as de 4 anos usam bibe encarnado e as dos 5 anos vestem bibe azul. Por sua vez, no 1.º Ciclo, as crianças vestem bibe castanho, bibe verde, bibe (ou bata) azul claro e bibe (ou bata) azul-escuro, respetivamente aos 6, 7, 8 e 9 anos de idade.

No meu percurso de Prática Pedagógica do Mestrado em Pré-Escolar e Primeiro Ciclo tive dois grupos de estágio. O primeiro semestre do estágio profissional, destinado às turmas do Pré-Escolar, passei-o com a colega Ana Pessegueiro, enquanto que nos outros dois semestre segui as turmas do 1.º Ciclo com os colegas: Filipa Barata e Jorge Terrinca.

No primeiro semestre, estagiei no Jardim-Escola João de Deus todas as segundas, terças e sextas-feiras, das 9h às 13h. Exceto quando compensei os dias que faltei desde 13 de dezembro de 2011 até 27 de fevereiro de 2012 por causa da recuperação de uma intervenção cirúrgica à qual fui submetida.

Quadro 1 – Calendarização do estágio

Momento de estágio	Período de estágio	Aulas surpresa	Aula programada	Manhãs de aulas	Aulas voluntárias
1.ª Secção Bibe Amarelo	12/10/2010 a 12/11/2010	–	–	26/10/2010 2/11/2010	–
2.ª Secção Bibe Encarnado	19/11/2010 a 7/1/2011	10/12/2010	–	29/11/2010 17/12/2010	–
3.ª Secção Bibe Azul	10/1/2011 a 21/2/2011	–	28/1/2011	7/2/2011 8/2/2011	21/1/2011
4.ª Secção 4.º ano	14/3/2011 a 13/5/2011	8/4/2011	–	25/3/2011 8/4/2011	–
5.ª Secção 3.º ano	16/5/2011 a 8/6/2011	–	–	27/5/2011 20/6/2011	–
6.ª Secção 1.º ano	27/9/2011 a 18/11/2011	21/10/2011	–	25/10/2011	12/11/2011
7.ª Secção 2.º ano	21/11/2011 a 12/12/2011 e 27/2/2012 a 15/3/2012	9/3/2012	–	8/3/2012	28/2/2012 29/2/2012 2/3/2012

CAPÍTULO 1

RELATOS DIÁRIOS

Este capítulo é composto por 7 secções referentes aos sete momentos de Prática Pedagógica que realizei. Por sua vez, serão apresentados os relatos diários das observações e das experiências que vivenciei no seio de cada turma. Por esta razão, cada relato vem devidamente assinalado com a data do seu acontecimento e, de seguida, procedo à fundamentação teórico-científica de alguns aspetos mais significativos da minha experiência.

Cada secção vem identificada com o período de duração do estágio, o nome do professor cooperante e o ano e turma da classe frequentada. Também, existe um enquadramento teórico, composto pela caracterização da turma, caracterização do espaço da sala de aula, descrição da rotina da turma e respetivo horário. As três primeiras secções dizem respeito ao estágio realizado junto do pré-escolar: Bibe Amarelo, Bibe Encarnado e Bibe Azul, necessariamente por esta ordem. As seguintes secções correspondem às minhas vivências nas turmas do Primeiro Ciclo: 4.º ano, 3.º ano, 1.º ano e 2.º ano, necessariamente.

1.1 – 1.^a Secção: Bibe Amarelo

Período de estágio: de 12 de outubro a 12 de novembro de 2010

Faixa etária: 3 anos

Educador cooperante: Lúcia Barros

1.1.1 - Caracterização da turma

O grupo consta de 28 crianças, sendo 13 rapazes e 15 raparigas.

A maior parte das crianças tem três anos. Contudo, ainda existem três alunos com dois anos, que completarão até 31 de Dezembro os três anos de idade.

A turma, em termos de comportamento, é bastante homogénea, havendo dois elementos mais irrequietos. No geral, são todos muito alegres e faladores. A maior parte da turma ainda tem uma motricidade fina débil.

Nesta sala existe uma criança vegetariana, que requer muita atenção na altura do almoço, porque normalmente recusa-se a comer o prato principal e é difícil convencê-lo a comer a sopa e a fruta. Mas, tal como defende Cordeiro (2009, p.64) “crescer numa família vegetariana não deve ser olhado como algo suspeito”, por isso, educadores e ajudantes, estagiários e auxiliares, devem trabalhar juntos para manter esta criança saudável.

Estas crianças pertencem ao nível sócio-económico médio/alto e os seus pais possuem, na sua grande maioria, formação superior.

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

1.1.2 - Caracterização do espaço

Zabalza (1998a, p.119) afirma que a pré-escola “foi quebrando o modelo rígido de estruturação física e funcional das salas que prevalece em todos os outros níveis do ensino”, tornado o espaço num lugar seguro e ordenado para as crianças desse nível escolar.

As duas salas que acolhem as crianças do Bibe Amarelo fazem parte de uma única divisão do edifício, sendo separadas por uma cerca de madeira colorida. A parte da educadora Lúcia é muito comprida e pouco iluminada, porque usufrui apenas de duas pequenas janelas, localizadas em paredes opostas.

Por sua vez, esta sala está dividida em duas partes distintas, uma com mesas, onde decorrem as atividades de pintura, desenho e moldagem, e outra tem um tapete no chão onde as crianças se sentam em roda para conversar com a educadora, ouvir histórias e trabalhar a matemática.

Neste sentido, Zabalza (1998a, p.119) refere que,

uma das variáveis fundamentais da estruturação didática da escola infantil é a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o

desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário.

No interior da sala existem quatro mesas coloridas, com seis cadeiras, cada uma; uma mesa com um computador, uma secretária com os vários materiais da educadora e a caixa das plasticinas; uma cómoda com gavetas coloridas destinadas aos materiais de cada aluno; um grande placard que contém os trabalhos mais recentes dos meninos; a folha das presenças; o placard da meteorologia; o placard dos aniversários; um armário encarnado alto, onde está a maior parte do material utilizado nas aulas: manta colorida, livros, velas, recipientes de bolas de sabão; jogos variados.

Todas as crianças têm um cabide na parede identificado com a sua fotografia.

1.1.3 - Rotinas

O termo *rotina* vem do francês *routine*, que significa caminho já sabido. Por outras palavras, na educação, as rotinas referem-se a, segundo Doren e Parot (2001, p.678) “qualquer atividade adaptativa ou habilidade motora ou mental, que tenha adquirido um alto grau de automatização”.

Segundo os estudos de Cordeiro (2009), para as crianças que frequentam o jardim-de-infância, regra geral, existe uma estrutura global no seu dia que provoca o seu desenvolvimento, Cordeiro (2009, p.370) justifica-se afirmando que, “num infantário ou jardim-de-infância, há uma sequência lógica das atividades e o programa só fica completo se não se falharem as diversas fases”.

Por sua vez, Zabalza (1998a, p.174) aprofunda e explica que,

as rotinas são como os capítulos, o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia se vai nutrindo de conteúdos e ações. As crianças sabem o nome de cada fase, sabem o que virá depois, sabem qual é o procedimento para realizar determinadas atividades, etc., e, pouco a pouco, vão-se assenhoreando da sua vida escolar, vão-se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhe saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam, e são divertidas, as tarefas.

Em suma, Ferreira e Santos (1994, p.43) sintetizam este tema, referindo que “a importância das rotinas está claramente demonstrada pois constituem momentos estruturantes das atividades e dos comportamentos dos alunos”, fazendo com que a criança se prepare automaticamente para as várias tarefas diárias.

- **Acolhimento no salão**

As crianças do Bibe Amarelo começam sempre a manhã no salão em forma de roda, cantando e dançando com as crianças do bibe encarnado, e as suas respetivas educadoras. Sensivelmente, às 9h30 dirigem-se às casas de banho e, de seguida, para as suas salas de aula.

Normalmente são feitas duas rodas, sendo que a do bibe encarnado envolve a do bibe amarelo, como se verifica na figura.

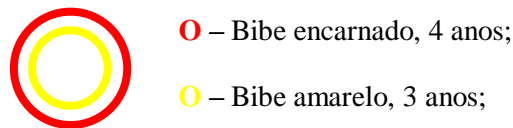


Figura 2 – Organização da roda no salão

Inferências e fundamentação teórica

As manhãs iniciam-se no salão, para as crianças de 3 e 4 anos, porque são aquelas que têm mais necessidade de se sentirem acolhidas pelo novo ambiente onde entram. Sendo o momento de separação muito difícil, Cordeiro (2009) defende que, apesar de as crianças gostarem de ir à escola, o instante de separação física dos pais é muito difícil para elas. Cordeiro (2009, p.371) afirma ainda que, para que este momento “seja mais aliviado, é fundamental que o ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras e pela sua escola”, para que se sinta bem.

A *roda das canções* pretende despertar nas crianças o mundo dos sons desenvolvendo a sensibilidade musical desde cedo. Segundo Piaget (1975), citado por Sousa (2003a, p.63), a criança com quatro anos “não tem noção consciente da simultaneidade sonora. Compreende o mais rápido e o mais lento mas confunde intensidade com velocidade”; no entanto, a criança já é capaz de reconhecer melodias simples. Souriau (1962), citado por Sousa (2003a, p.64), afirmara em tempos que a criança com quatro anos “ama a música. Possui uma sensibilidade musical já bem formada: pode reconhecer e imitar canções”. Isto quer dizer que, embora os alunos não consigam distinguir todos os sons que ouvem, são capazes de memorizar e cantar em conjunto.

De acordo com Furth (1976, p.203) a música dá oportunidade às crianças “de expressarem facetas de sua personalidade que acompanham o desenvolvimento de sua inteligência”. Neste sentido, Cordeiro (2009, p.373) pormenoriza, salientando que “a aprendizagem de novas canções (partilhando algumas entre elas) permite às crianças estimular a memorização, adquirir mais vocabulário, desenvolver a motricidade grossa, interiorizar regras, expressar o sentido rítmico, explorar o corpo e complementar a noção

de espaço e de tempo”. E qual não é a criança que não fica orgulhosa em saber e poder cantar esta ou aquela canção?

Em suma, o ato de cantar fomenta, não só o desenvolvimento da linguagem, vocabulário e memória, mas também a socialização entre as crianças.

- **Conversa no tapete**

O primeiro momento dentro da sala de aula é passado com as crianças sentadas em forma de “U” à volta de um tapete azul; contam-se/lêem-se histórias, conversa-se sobre vários temas ou cantam-se novas canções.

Inferências e fundamentação teórica

Cordeiro (2009, p.371) confirma que este momento deve ter,

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

Deste modo, conforme afirmam as Orientações Curriculares do ensino Pré-Escolar (1997, p. 66) o educador tem de desenvolver a capacidade de

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 e a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças e o seu desejo de comunicar.

Isto implica que as crianças ouvem e são escutadas por todos.

Também é um momento propício para deixar as crianças falarem, desenvolvendo a sua linguagem oral. É importante que os educadores se preocupem com a aprendizagem e aquisição da linguagem oral. Sobre isso, as Orientações Curriculares do ensino Pré-Escolar (1997, p.66) prescreve que “a aquisição de um maior domínio da língua oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam”, obedecendo às características particulares de cada grupo/turma.

- **Mapa de presenças**

Todas as manhãs a educadora chama cada aluno pelo nome e pede para que este responda “eu”.

Inferências e fundamentação teórica

Fazer a chamada das crianças proporciona, segundo Cordeiro (2009, p.371), o corte da criança com o “«espaço-casa» se a criança sentir que está num outro grupo de pertença, com o qual tem laços fortes e contínuos”. Além de que, continua Cordeiro (2009, p.371), “o mapa de presenças permite começar a adquirir noções matemáticas (quantos são, quantos faltam), introdução à leitura através do reconhecimento das letras, organização temporal, observação e a linguagem, pela verbalização consequente”. Sendo estas razões que justificam fazer-se a chamada dos alunos todos os dias.

- **Recreio**

De acordo com o horário, as crianças fazem duas pausas ao longo do dia: o recreio da manhã e o intervalo depois da sesta. No recreio da manhã os alunos recebem bolachas e comem-nas enquanto brincam.

Ambos os períodos de tempo são considerados como recreio “livre”, sendo que as crianças brincam umas com as outras, aproveitando o espaço em que se encontram.

Inferências e fundamentação teórica

As crianças aproveitam o tempo do recreio para brincar, sendo esta atividade fundamental no seu desenvolvimento. De acordo com Felton-Collins e Peterson (1998, p.50) “ao brincar a criança não se esforça por se acomodar (modifica-se) à realidade; pelo contrário, assimila os objetos e as atividades para sua própria satisfação”. Nesta medida, os alunos desenvolvem-se sem darem por isso, daí Felton-Collins e Peterson (1998, p.50) acrescentarem que,

ao observador casual, a criança pode parecer estar totalmente envolvida na brincadeira e não na aprendizagem. Ao observador atento, a criança envolve-se no desenvolvimento da linguagem oral, no aperfeiçoamento da audição, em tarefas sociais, nos conceitos de relações espaciais, da conservação, classificação, seriação, preparação matemática, etc.

É fundamental que o educador esteja atento às várias brincadeiras, orientando-as sempre que achar pertinente e necessário.

Sobre o recreio, Cordeiro (2009, p.374) diz que é o momento de “brincadeira livre, imaginação, correria, possibilidade de fazer movimentos que estimulam a motricidade larga sem andar aos encontrões aos móveis, contacto com a natureza”. É quando as crianças, através da brincadeira e diálogo, estabelecem e reforçam amizades.

Sabe-se bem que também existem desentendimentos entre os alunos de qualquer idade; quanto a isso, Cordeiro (2009, p.374) escreve que “os conflitos de interesse são um

bom estímulo à negociação, argumentação e diplomacia”, tornando cada criança, enquanto ser individual, mais resistente às dificuldades que deve enfrentar.

- **Higiene**

São momentos que consistem na ida dos alunos à casa de banho. Decorrem, normalmente, no término de cada período ou atividade acima descritos e são sempre acompanhados de, pelo menos, um adulto.

Na casa de banho as crianças têm um painel que descreve, com imagens, o procedimento de lavagem das mãos aceite pelo Ministério da Educação e da Saúde.

Inferências e fundamentação teórica

Estes momentos existem sobretudo devido às necessidades básicas do ser humano, mas também no sentido de controlar a propagação de doenças contagiosas.

Segundo Sousa (1976, p.219) “a higiene escolar procura proteger e cuidar a criança. Incide sobre três pontos fundamentais: o aluno, o professor e a escola”. Para o aluno, Sousa (1976, p.219), refere que “atende-se ao desenvolvimento físico, ao desenvolvimento psíquico e à prevenção e luta contra as doenças infecto-contagiosas e parasitárias”. Tais como a difteria, escarlatina, rubéola, sarampo, varicela, entre outras.

Sobre a correta lavagem das mãos, Egle (2004, p.104) diz que, “lavar as mãos é a prática de higiene mais importante que melhor contribui para a redução das infeções e da disseminação de micro-organismos que causam doenças e enfermidades nas escolas”¹, isto quer dizer que é importante que os alunos lavem as mãos com frequência. Isto justifica a insistência dos professores e educadores em que as crianças lavem as mãos seguindo o procedimento visualizado no painel.

Em suma, segundo Cordeiro (2009, p.373), as idas à casa de banho,

variam muito de criança para criança (e de idade para idade), há um elo comum: o desenvolvimento da autonomia (é uma grande vitória conseguir abrir a torneira e usar o sabonete sozinho entre outros). Sente-se o gosto em ser crescido e a responsabilidade de cuidar do seu próprio corpo.

Assim, a criança aprende a ser responsável por si e pelos outros.

- **Almoço**

¹ Texto original em língua inglesa: “hand washing is the most important hygiene practice that will contribute the most to reducing cross infection and the spread of micro-organisms which cause illness and disease in childcare services”.

As crianças do pré-escolar dirigem-se para o refeitório por volta do meio-dia e realizam uma alimentação equilibrada que inclui: sopa, prato principal (carne ou peixe), com salada para os que querem, e sobremesa (doce ou fruta). Bebem água.

Durante a refeição existe sempre um professor ou educador por cada ano que acompanha e ajuda os alunos.

Inferências e fundamentação teórica

Jensen (2002, p.46) admite que “muitos dos programas de serviços de refeições escolares foram delineados tendo em vista um crescimento muscular e ósseo, sem atender aos requisitos para a aprendizagem do cérebro”. Por isso, partindo do princípio de que os alimentos devem fornecer os nutrientes fundamentais para a aprendizagem, torna-se importante que a alimentação diária seja rica e diversificada com o objetivo de, segundo Jensen (2002, p.47) “atingir uma aprendizagem ótima”.

Para Cordeiro (2009, p.373) a hora das refeições também serve 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.

Para uma boa alimentação, a presença do educador no refeitório torna-se elemento chave.

- **Sesta/descanso**

As crianças de 3 anos, do bibe amarelo, são as únicas a fazerem sesta nos Jardins-Escola João de Deus. Dura cerca de hora e meia e começa sempre a seguir ao almoço. Neste Jardim-Escola, quando uma criança manifesta conseguir ficar acordada por toda a tarde, as educadoras conversam com os seus encarregados de educação no sentido de deixa-lo jogar no recreio com os alunos de 4 e 5 anos.

Inferências e fundamentação teórica

Segundo Arbant (1984), citado por Zabalza (1998a, p.173), o descanso é,

obrigatório para todos e ainda que não durmam devem respeitar o sono dos outros. A presença do educador atua como elemento de segurança que facilita o sono. É permitida a utilização de qualquer objeto que, trazido de casa, dê segurança (“peluches”, vestidos, etc.).

Quanto aos objetos que as crianças trazem de casa, Cordeiro (2009, p.374) afirma que “o que é bom, para ajudar a criar um elo entre os dois universos, mas de modo tranquilo” e seguro.

A sesta é um direito da criança que, segundo Cordeiro (2009, p.373) “deve ser feita num ambiente calmo (contrastando com o ambiente de «converseta» da hora do almoço), e estimula a autonomia (as crianças devem tirar elas próprias os sapatos, deitar-se e tapar-se sozinhas, mesmo que as educadoras deem o toque final) ”.

Apesar de este momento ter particular importância para esta faixa etária porque, em primeiro lugar, é imposto pelo cansaço que as próprias crianças sentem e, em segundo lugar, mas não menos importante, proporciona aos alunos o descanso necessário para o seu crescimento e desenvolvimento saudável, Zabalza (1998a, p.173) refere que “os que não dormem podem ler livros, etc.”, adaptando este momento à criança em causa.

- **Horário**

Quadro 2 – Horário do Bibe Amarelo B

Horas \ Dias	Segunda –feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h	Partilha de saberes	Acolhimento na roda	Acolhimento na roda	Música	Acolhimento na roda
9h30	Área de projecto: estimulação à leitura				
10h	Partilha de saberes	Conhecimento do mundo	Iniciação à matemática	Conhecimento do mundo	Educação do movimento
10h30	Educação do movimento	Proposta de trabalho			Iniciação à matemática
11h	Recreio				
11h30	Higiene e preparação para o almoço				
12h	Almoço				
12h30	Sesta e recreio				
14h30	Higiene				
15h	Actividades várias de expressão plástica				
15h30	Higiene				
16h	Lanche e saída				

1.1.4 – Relatos diários

Segunda-feira, 11 de Outubro de 2010

Reunião de Prática Pedagógica na ESE João de Deus.

Terça-feira, 12 de Outubro de 2010

Nesta manhã, a mãe de um aluno do bibe amarelo leu as histórias: *Moglie, o menino selvagem* e *Pinóquio* para as duas turmas. Para tal, utilizou dois livros de grandes dimensões com imagens alusivas às histórias.

Depois, assisti um grupo de cinco crianças no trabalho de rasgar uma imagem de revista de tamanho A5 e a colar os diferentes bocados numa folha A4, ordenando as várias partes de modo a recompor a imagem. Também fui eu quem avaliou a atividade, isto é, observei e apontei se estes alunos eram capazes, incapazes ou se tinham dificuldades em rasgar o papel.

Enquanto isto, o resto da turma fazia um desenho sobre o Pinóquio com a condição de desenhar todos os aspetos da figura humana (cabeça com: nariz, boca, olhos, pestanas, cabelos e orelhas; pescoço; tronco; braços; dedos; pernas e pés).

Inferências e fundamentação teórica

Uma das conclusões dos estudos de Reis (2009a, p.1705) foi que os pais consideram “ser muito importante participarem na vida escolar dos filhos, e precisam de sentir que a escola e os professores os envolvem; sentem que é uma obrigação natural estarem informados e participarem nas atividades que a escola promove”. Tal como fez esta mãe.

Segundo as Orientações Curriculares (1997, p.70), o modo como se lê para as crianças e se explora o texto, servem para dar exemplo de “como e para que serve ler”. Deste modo, é fundamental recorrer a várias estratégias: livros com imagens grandes, tom e inflexões de voz; fantoches, entre outros instrumentos dinamizadores da leitura, que facilitem a expressão e a comunicação da história.

De acordo com as Orientações Curriculares (1997, p. 61) “o desenho, pintura, digitinta, bem como a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar”.

Segundo Cordeiro (2009, p.373) “a rasgagem, e o recorte e a colagem, são muito importantes para o desenvolvimento da motricidade fina e da pinça digital. Exigem criatividade, reflexão, organização no espaço e verbalização”.

Sousa (2003a, p.197),

os bonecos que desenha expressam a noção que a criança tem do seu próprio corpo (auto-imagem, esquema corporal) e não a sua habilidade para o desenho: primeiro a cabeça e as pernas; depois o corpo; braços saindo inicialmente do meio da barriga e depois correctamente colocados nos ombros; o aparecimento da cintura, do pescoço, etc.

Sendo o desenho uma atividade muito explorada por crianças e educadores, é importante que não seja só para ocupar o tempo. As Orientações Curriculares (1997, p. 61) determinam que esta expressão “não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o

tempo. Depende do educador torná-la uma atividade educativa”, no sentido de desenvolver na criança, também, um espírito criativo.

Sexta-feira, 15 de Outubro de 2010

Logo pela manhã, a educadora pediu-nos, à minha colega de estágio e a mim, para ler uma história em conjunto. Escolhemos o livro e ficou acordado que eu faria as vozes das personagens e a minha colega seria o narrador.

Pouco antes da hora do almoço, a educadora Lígia deu uma aula ao ar livre sobre plantas. Com a ajuda dos alunos, transferiu uma planta de flor de um vaso pequeno para um vaso maior. Durante a atividade fez perguntas sobre os elementos fundamentais de sobrevivência das plantas (água, luz e terra), frisou os diferentes constituintes da planta (folha, caule e raiz), mostrando-os aos alunos, e afirmou que, sem as plantas, nós, enquanto seres vivos, não poderíamos sobreviver.

No decorrer da atividade tirei algumas fotografias pedidas pela própria educadora para o *Diário de Turma*.

Inferências e fundamentação teórica

As crianças demonstraram-se muito divertidas ao longo da leitura da história. Nós tentámos cativá-las ao máximo, fazendo inflexões de vozes, olhares, gestos e leitura participada, mas penso que, o facto de não conhecermos a história, contribuiu para gerar uma certa confusão quando tínhamos de passar de uma leitora à outra.

O *Diário de Turma* consiste num pequeno caderno A4 que contém informações e fotografias das várias atividades que os alunos vão realizando ao longo do ano.

Na aula de Conhecimento do Mundo a educadora possibilitou que os alunos observassem as partes da planta que não conseguiam ver, nomeadamente as raízes, satisfazendo assim a sua curiosidade. Este tipo de estratégia torna-se fundamental na aquisição de novos conhecimentos porque, segundo Hohmann e Weikart (2004, p.21), os investigadores “*cognitivo-desenvolvimentistas* descrevem a aprendizagem como um processo no qual as crianças agem sobre, e interagem com, o mundo imediato de forma a construírem um conceito de realidade cada vez mais elaborado”, ou seja, esta aprendizagem pela ação, como descrevem ainda Hohmann e Weikart (2004, p.23), significa que “agir sobre os objectos dá às crianças qualquer coisa de “real” para pensar e conversar com os outros. Através deste tipo de experiências “concretas” com materiais e pessoas, as crianças começam gradualmente a formar conceitos abstratos” que as tornam

capazes de reconhecer o mesmo objeto em outros contextos. Isto acontece porque a criança associa o conhecimento apreendido à capacidade de reconhecer, definida por Feldman, Papalia e Olds (2001, p.328) como sendo “a capacidade para identificar um objeto ou uma situação com que já se tinha contactado antes”.

Porém, apesar de a criança começar a adquirir certas capacidades, as autoras Feldman, Papalia e Olds (2001, p.328) lançam a pergunta: “consegue lembrar-se de alguma coisa que tenha acontecido antes dos 3 anos de idade?” e dão-nos a resposta: “o mais provável é que não consiga”. É por esta razão que a educadora Lígia faz o *Diário de Turma*. Este instrumento serve para marcar um período do desenvolvimento das crianças que é dominado pela incapacidade de recordar acontecimentos, segundo Piaget (1969), citado por Feldman, Papalia & Olds (2001, p.329), “os acontecimentos precoces não são armazenados na memória”, isto porque, explicam as mesmas autoras, Feldman, Papalia & Olds (2001, p.329), “a memória no período pré-escolar raramente é deliberada: as crianças mais novas simplesmente recordam os acontecimentos que lhes causaram uma forte impressão e muitas destas primeiras memórias conscientes parecem ter pouco tempo de vida”. Por isso, é crucial que as crianças sejam estimuladas constantemente e que experienciem o mesmo estímulo mais do que uma vez para, assim, criar estruturas mentais favoráveis ao seu desenvolvimento.

Segunda-feira, 18 de Outubro de 2010

A educadora Lígia começou a manhã lendo o livro que uma aluna trouxe: *O coelho e o boneco branco*. Antes de iniciar a leitura, desceu os estores, estendeu uma manta colorida no chão, acendeu uma vela e colocou à sua frente um frasco com água e sabão. Todo este ambiente dá uma nova “sintonia” à sala de aula, os alunos deixaram de conversar e prepararam-se para ouvir e ver o que iria acontecer. No final da leitura, a Educadora pede a uma criança para apagar a vela com um sopro, abre os estores e faz algumas bolinhas de sabão sob a regra de que ninguém pode tenta rebentar.

Inferências e fundamentação teórica

Segundo a abordagem de Piaget (1969) sobre o processo cognitivo da criança ao longo do período pré-escolar, citado por Feldman, Papalia e Olds (2001, p.312), define este período como estágio pré-operatório, afirmando que é “o segundo estágio do desenvolvimento cognitivo (aproximadamente dos 2 aos 7 anos de idade), no qual as crianças se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas ainda não são

capazes de usar a lógica”, daí todos os estímulos materiais (livro, manta, vela, por exemplo) e físicos (como a linguagem gestual e as inflexões de voz) serem fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Deste modo, todos estes instrumentos contribuem para a boa “sintonia” em sala de aula, que é descrita por Bleuler (s.d.), citado por Doron e Parot (2001, p.382), como “o acordo afetivo do indivíduo e do seu meio”. Nesta linha de pensamentos, tal como afirmam Hohmann e Weikart (2004, p.162) “objetos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem ativa. A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objetos e materiais que se possam explorar, transformados e combinados”. Percebe-se, assim, que o contexto ambiental é propício às crianças na medida em que favorece a aprendizagem pela experiência.

Terça-feira, 19 de Outubro de 2010

Esta foi a primeira manhã de aulas da minha colega de estágio, cujo tema era o tato.

Deu início a aula lendo duas lengalengas sobre as mãos e os dedos. De seguida, passou para conteúdos matemáticos. Colocou uma grande caixa transparente à sua frente, abriu-a e retirou de lá vários objetos de diferentes tamanhos e cores: bolas, dados e bonecos. Através da caixa, explorou os conceitos de opaco e transparente. Trabalhou também a cor, a contagem e a orientação espacial.

Para a aula de conhecimento do mundo, pôs em cima do tapete uma venda e uma caixa opaca (*caixa das sensações*). Chamou uma criança e vendou-a, depois escolheu um material de dentro da caixa e deu-o à criança para apalpar e descobrir o que era. Repetiu este exercício várias vezes.

Por fim, fez um jogo onde as crianças deviam procurar um certo número de objetos da mesma cor consoante dois dados, um de cores e outros de valores.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula de matemática verificou-se que a maior parte das crianças já sabiam os conceitos de “em cima”, “em baixo”, “dentro”, “fora” e “ao lado de”, sendo o “entre” de mais difícil perceção, por não ser um conceito muito utilizado no dia-a-dia.

O tema desta aula era o tato que é um dos órgãos sensoriais que possibilita ao ser humano sentir e conhecer o mundo que o rodeia. É através do toque que conseguimos distinguir algumas das propriedades de objetos impercetíveis ao olhar, odor, som ou gosto, que nos dá a conhecer, por exemplo, a consistência, a textura e o peso do ser ou objeto.

A diferença na aquisição de conceitos deve-se ao facto de que a criança apreende mais facilmente conceitos rotineiros, formando um *conhecimento informal* próprio e individual, tal como afirmam Becker e Selter (1996, p.514), citados por Moreira e Oliveira (2004, p.16), neste caso, “a matemática informal das crianças inclui o conhecimento que as crianças adquirem fora da escola, bem como os conceitos que desenvolvem na escola sem serem ensinados” ou controlados por pais e educadores.

Assim, é importante que os educadores criem situações onde os novos vocábulos são utilizados para enriquecer o seu léxico, partindo de situações simples e já habituais para conhecimentos mais elaborados e menos rotineiros. Moreira e Oliveira (2004, p.16) defendem-se dizendo que “nos últimos anos, as investigações têm-se concentrado no conhecimento matemático informal das crianças, nas interações na aula, no papel das ajudas proporcionadas pelo ensino”, ou seja, a ajuda do professor é, figurativamente, uma ponte estreita entre aquilo que a criança já sabe e a informação que ainda não adquiriu.

Segundo a Enciclopédia de Educação Infantil (1997, p.55) o sentido do tato “permite conhecer características «visíveis» dos objetos, salvo as que estão ligadas à cor e ao brilho. No âmbito deste sentido, deve tratar-se da percepção da consistência, da textura, da temperatura, do reconhecimento das formas, proporções do objeto no espaço e do seu peso”. Por isso, a estratégia da minha colega da *caixa das sensações* era adequada à aula.

Sexta-feira, 22 de Outubro de 2010

Nesta manhã a turma foi dividida em dois grupos para a *aula de cerâmica*. A educadora ficou com um grupo no tapete e pediu-me para acompanhar os outros alunos até à sala de expressões plásticas, para fotografar os seus trabalhos. Os alunos moldaram o barro fazendo formas de “círculos”, “caracóis” e/ou “cobras”, como os próprios definiam quando se perguntava o que estavam a fazer.

Quando regresssei para a sala de aula, a educadora pegou numa caixa do **1º Dom de Froebel** e fez perguntas dirigidas aos alunos sobre o material: “de que material é feita esta caixa?”, “Esta caixa é opaca ou transparente?”, por exemplo. Abriu a caixa e retirou de lá uma bola afirmando que “a bola é bola porque rebola”, e fez rolar a bola no tapete. Explorou as várias cores e posições espaciais que uma bola pode ter em relação à caixa e o espaço envolvente.

Inferências e fundamentação teórica

Segundo Sousa (2003a, p.255) “a criança é por natureza altamente expressiva e criativa, sendo estas necessidades bem satisfeitas através da ação de modelar e de criar formas em materiais moldáveis”. Considerando que as atividades de expressão plástica são fundamentais para o desenvolvimento mental e motor da criança. O mesmo autor, Sousa (2003a, p.255), salienta as várias capacidades e valores que as crianças adquirem quando criam o hábito de realizar este tipo de tarefas:

a ordem, a paciência, o asseio e a persistência são apenas alguns dos valores que estão associados à atividade de moldagem. As capacidades de imaginação encontram espaço de criação tridimensional. A destreza conseguida nas suas habilidades manuais são assimiladas posteriormente, na rapidez com que aprende a desenhar a escrita.

O material **1º Dom de Froebel** foi criado, como o próprio nome indica, por Friederich Froebel, e consiste originalmente em uma bola de pano com sete bolas menores das cores do arco-íris. Porém, a Metodologia João de Deus alterou-o, retirando-lhe a bola de cor anil e arrumando as restantes numa caixa de madeira, com a forma de um paralelepípedo. Neste momento, as seis bolas são de pingue-pongue revestidas de lã: vermelha, laranja, amarela, verde, azul e violeta.

O utilizador deste material consegue despertar a curiosidade das crianças de três anos, pela simples razão de que, como refere Caldeira (2009, p.244), “tenta-se criar algum mistério à volta da caixa do 1º Dom” que é vivido pelos alunos, ou seja, por exemplo, ainda segundo Caldeira (2009, p.244), “a criança explora-a, rebolando a bola, conhecendo a sua textura, mostrando a mesma cor em objetos da sala, em peças de roupa, enfim, relaciona a cor da bola com outros objetos do seu quotidiano”, torna a bola/esfera mais familiar, começando a relacionar vários objetos segundo o critério da cor.

Segunda-feira, 25 de Outubro de 2010

A aula de iniciação à matemática aconteceu com o material **Blocos Lógicos**. A educadora esvaziou mais de uma caixa deste material à sua frente e falou nos quatro atributos deste material: tamanho, cor, forma e espessura, através de vários jogos de reconhecimento das peças. Aproveitando sempre para trabalhar: a contagem (retira duas peças amarelas) e a orientação espacial (coloca a peça de baixo da mesa).

Introduziu, ainda, as sequências, pedindo a três alunos que retirassem, cada um, uma peça do monte central e que as colocassem umas ao lado das outras, em sequência. De seguida, chamava outras crianças para a completarem.

Ao longo de toda a atividade, a educadora Lígia foi repetindo o nome do material: **Blocos Lógicos** de diversas formas, dando ritmo e vida à aula. Utilizou as palmas, o tom de voz e os “sentimentos” (repetir com uma voz alegre, por exemplo).

Inferências e fundamentação teórica

No final desta manhã, a educadora Lígia explicou que numa primeira aula não se pode referir todas as características ou utilizar múltiplas estratégias com este material porque eles ainda são muito novos para perceber e fixar tudo. Acrescentou ainda que só o fez para que pudéssemos observar um exemplo de aula.

O material **Blocos Lógicos** foi muito utilizado por Zoltan Paul Dienes, é formado por um conjunto de 48 peças com a forma de quadrado, retângulo, triângulo e círculo, de cores diferentes (amarelo, encarnado e azul), variando também no tamanho (grande e pequeno) e na espessura (fina e grossa). Os exercícios realizados com este material são: formação de conjuntos, noção de número, formação de padrões, seriação e ordenação. Estes exercícios permitem o desenvolvimento do raciocínio lógico, sendo que, realizados com material, dão à criança a hipótese de experimentar com os sentidos as diferenças entre as peças e estabelecer relações entre elas.

As crianças de três anos conseguem comparar dois objetos reconhecendo um como maior do que o outro facilmente, mas é-lhes mais difícil estabelecer relações entre mais do que dois objetos, tal como afirma Henriques (2002, p.51) quando diz que,

comparar dois objetos interessantes para a criança e decidir qual é o maior ou qual é o mais pequeno, é uma tarefa fácil, mesmo para uma criança de 2 anos. Com efeito, se apresentarmos dois biscoitos ou dois pedaços de biscoito de tamanhos diferentes a uma criança de 2 anos, ela escolherá o maior. No entanto, quando a tarefa consiste em seriar um certo número de objetos em função do tamanho, da cor, do peso, etc., isso será muito mais difícil.

Para que seja possível criar estas relações lógicas entre atributos, é critério fundamental que, de acordo com Caldeira (2009, p.364), “os objetos que ela [criança] observa e manipula se distingam uns dos outros por critérios facilmente detetáveis e não, que entre uns e outros, haja possibilidade de confusão e distinção imprecisa”, de maneira a possibilitar a construção do raciocínio lógico-matemático.

Terça-feira, 26 de Outubro de 2010

Este foi o dia da minha primeira manhã de aula que tinha por tema: Os instrumentos musicais.

Para a área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, sentei-os em meio círculo a volta do tapete e ensinei-lhes uma canção chamada: *bons dias*. Li a música no livro *Canta o Galo Gordo*. De seguida, pus a tocar o CD com a música e, por fim, fi-los cantar e gesticular a canção.

Antes de formar comboio para levar os alunos até ao ginásio para a aula de conhecimento do mundo, pedi-lhes que calçassem as “pantufas” e que estivessem atentos aos sons que ouviriam durante o percurso.

Uma vez no ginásio, conversámos sobre os sons que eles tinham ouvido até chegarem ao ginásio e distinguimos sons agradáveis de sons desagradáveis. Depois, mostrei a mochila que trazia comigo e, recorrendo ao fator surpresa, antes de retirar cada um dos instrumentos musicais tocava-os, ainda dentro da mochila, para que os alunos tentassem adivinhar os seus nomes: tambor, baquetas, xilofone, matracas e castanholas. Por fim, dispu-los em linha à minha frente. Expliquei a diferença entre ouvido e orelha e, para terminar, expliquei a maneira mais correta de limpar as orelhas.

De seguida, levei-os para o coreto para a aula de iniciação à matemática. Sentados, mais uma vez, em círculo, conversámos sobre a intensidade do som. Realizei um jogo, cujas regras eram: vendar um aluno que estaria no centro do coreto; depois um aluno, à minha escolha, devia tocar o xilofone com maior ou menor intensidade, de maneira a que o aluno vendado descobrisse se o som era forte ou fraco e de onde vinha. Fizemos seis rondas. No final do jogo de matemática, constituí uma banda de músicos com cinco meninos que tentaram tocar os instrumentos sincronizadamente.

Por fim, as crianças jogaram, sob a minha orientação, ao jogo das estátuas.

Inferências e fundamentação teórica

Optei por muda-los de espaço físico em cada área curricular para poder dinamizar cada aula, pois sendo muito novos o seu poder de concentração é reduzido; tentei cativá-los através da novidade e do fator surpresa.

De acordo com Hohmann e Weikart (2004, p.23) “ o ímpeto para aprender surge, claramente, de dentro da criança”, mas um docente não se pode deixar dominar somente pela vontade da criança, deve criar estratégias adequadas que aliciem o seu interesse por aquilo que se vai fazer, como por exemplo, muda-los de espaço físico ou jogar com o fator surpresa. Assim, segundo Harry Harlow (s. d.), citado por Sprinthall e Sprinthall (1993, p.615), a motivação de curiosidade refere que “o impulso da curiosidade é fundamental e primário nos seres humanos”. Acreditando nesta premissa, percebe-se a importância do

fator surpresa na motivação das crianças para a aula. Assim, Sprinthall e Sprinthall (1993, p.616) definem motivação como “um termo psicológico geral usado para explicar comportamentos iniciados por necessidades e dirigidos para um objetivo”.

Quanto à música, Sousa (2003a, p.18) considera que “o objetivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade”, diz ainda que, para isso, “não é necessário o professor ter conhecimento de escrita musical nem saber tocar qualquer instrumento para se poder proporcionar à criança meios e motivações para desenvolver o seu sentido musical e satisfazerem neste domínio as suas necessidades de expressão e criação”. (p.18)

Sexta-feira, 29 de Outubro de 2010

Este foi um dia muito chuvoso e as crianças estiveram toda a manhã dentro da escola, mais especificamente na sala de aula.

Ambas as turmas fizeram doce de abóbora, os alunos estiveram em silêncio e observaram tudo o que as duas educadoras iam preparando. Depois, jogaram ao *jogo das cadeiras*, orientados por mim, quatro alunos corriam a volta das cadeiras ao som de uma pandeireta que entreguei a uma quinta criança para tocar.

As crianças estavam muito agitadas tanto à mesa, como nas camas. Algumas tentaram sair da mesa e outras, ou as mesmas, não adormeceram e conversavam constantemente.

Inferências e fundamentação teórica

O *jogo das cadeiras* consiste em pôr crianças a correr à volta de cadeiras através de um estímulo musical e quando este estímulo é subtraído as crianças devem sentar-se nas cadeiras que existem. Obviamente que existem mais crianças do que cadeiras fazendo com que alguma fique de fora do jogo e, cada vez que uma criança perde, sai do jogo e retira-se uma cadeira. No final, dois alunos competem pela mesma cadeira e vence o jogo aquele que se sentar primeiro.

A brincadeira é, para a criança, sinónimo de aprendizagem. Segundo Maluf (2002) o adulto pode apoiá-la nesta tarefa de brincar quando sabe que,

a melhor maneira de ajudar a criança a aprender a brincar é respeitarmos o seu próprio ritmo, ajudá-la e encorajá-la, se necessário. Se a criança tem a oportunidade de brincar com outras crianças da mesma idade, a maioria delas aprende; antes dos cinco anos, saberá dividir, partilhar e conviver bem em

grupos.

(http://www.educacao.te.pt/pais_educadores/index.jsp?p=86&id_art=179,
visualizado em novembro de 2011).

Felton-Collins e Peterson (1998, p.50), dizem que “cozinhar é uma atividade; muitas vezes considerada “recreativa” por duas razões: primeiro, porque proporciona muito prazer às crianças na fase pré-escolar e do ensino básico; segundo, não *parece* caber na categoria «académica»”, porém, por estas mesmas razões, o gozo que a criança tem ao cozinhar ou ao ver cozinhar, cativa a sua atenção e ajuda-a a concentrar-se nos vários ingredientes e quantidades introduzidos na receita, fazendo-as contar e seriar sem que se deem conta disso.

Terça-feira, 2 de Novembro de 2010

Esta foi a minha segunda manhã de aula cujo tema era a figura humana.

Sentei-os a volta do tapete e, à semelhança do que a educadora Lúcia costuma fazer, estendi a manta colorida no chão, baixei os estores e acendi uma vela dentro de uma lamparina. Disse que a lamparina tinha “poderes mágicos” que consistiam em tirar a voz aos meninos que falassem e só devolvia no final da história. Levei um livro de imagens (sem texto) chamado: *Oh!* Cujos desenhos estavam interligadas por uma única parte comum, por exemplo, a cauda de um peixe transforma-se numa mola de roupa na página seguinte. À medida que passava as páginas, as crianças tentavam adivinhar qual seria a imagem seguinte e diziam: “OH!”. No final, uma menina recordou que a primeira imagem do livro era uma mão. Com isto, perguntei quais eram as outras partes da figura humana que eles conheciam e afirmei que esse seria o tema das nossas aulas.

A seguir, levei-os para o ginásio, sentei-os no chão em círculo e dei começo à aula de Iniciação à Matemática. Mostrei à turma duas caixas: uma de plástico transparente e outra de cartão verde que continham elementos que se assemelhavam a peças de vestuário, umas feitas em papel e outras em tecido e, com elas, explorei o conceito de opaco e transparente. Com as peças das caixas e um arco, ao qual chamei: linha fronteira fechada, trabalhei os conceitos “dentro” e o “fora”; fizemos exercícios de contagem e com o auxílio dos alunos formámos conjuntos com elementos semelhantes, segundo a cor, textura ou forma (calças, camisola ou chapéu). E, acrescentando um segundo arco, introduzi os conceitos de pertença ou não pertença de um conjunto.

Retornámos à sala de aula para a aula de conhecim; disse que ali dentro estavam partes de um objeto especial que tínhamos de montar cuidadosamente. Pedi a um aluno que

fosse ao saco espreitar e que contasse o que vira. A criança afirmou ter visto um braço. Assim, afirmei que iríamos montar um boneco de nome Jerónimo. Pedi o auxílio de algumas crianças para retirarem as peças do saco. Primeiro retiraram o tronco e, a partir daí, construímos o boneco. Houve uma criança que reconheceu um braço mas colocou-o no sítio da perna. Corrigi-o prontamente.

Para terminar a manhã de aulas, jogaram ao *rei manda* sob a regra de apontar, apertar ou abanar uma parte do corpo humano que tínhamos visto na aula anterior.

Inferências e fundamentação teórica

O *boneco de esferovite Jerónimo* era constituído por nove peças da figura humana dois braços, duas pernas, um tronco e uma cabeça – dois olhos, nariz, boca e cabelo.

As relações espaciais de dentro/fora, por exemplo, são, segundo Henriques (2002, p.77) “compreendidas desde muito cedo pelas crianças, cerca dos 2-3 anos. Os termos que se referem a estes conceitos fazem parte do vocabulário corrente da criança (pelo menos do vocabulário que ela entende, se não que utiliza mesmo)”.

À esta noção, Henriques (2002, p.77) acrescenta que, “o ponto de referência mais importante somos nós próprios. Os outros, coisas ou pessoas, encontram-se à nossa «frente», «atrás» de nós, «longe de nós», etc. Progressivamente, a criança elabora relações espaciais entre os objetos, independentemente de si mesma”, ou seja, a criança percebe primeiro onde está e só depois relaciona e localiza o outro. Este trabalho pode ser realizado através de jogos simples como foi o do corpo humano em esferovite e do rei manda, bem como em aulas de iniciação à matemática, onde estes conceitos são fortemente abordados.

Sexta-feira, 5 de Novembro de 2010

A seguir ao momento da história, a educadora introduziu um novo vocábulo: *meteorologia*, porque colocou na sala um placard do tempo e dos dias da semana. Também definiu com os seus alunos que a partir daquela manhã todos os dias haveria um responsável para colocar neste placard de feltro o cartão do dia da semana e o símbolo do estado do tempo (sol, nuvens, sol e nuvens ou nuvens cinzentas).

No recreio, brinquei com os alunos. Fingimos ser aviões que procuravam novas terras e “transformámos” a caixa cilíndrica das bolachas num tambor, fingindo ser o instrumento de comunicação entre nós.

Inferências e fundamentação teórica

Com o novo placard da sala de aula a educadora não só começa a introduzir a noção de tempo e clima, como também incentiva a autonomia dos seus alunos, responsabilizando-os da sua realização. As orientações curriculares (1997, p.53) salientam que “favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência” e aprendizagens futuras.

A noção de tempo é, segundo Hohmann e Weikart (2004, p.767), “um conceito abstrato (não se pode ver, tocar, saborear ou cheirar), o pensamento das crianças pré-escolares sobre o tempo apoia-se em experiências ativas e sensoriais”. Para Piaget (1969/1927), citado por Hohmann e Weikart (2004, p.768), o sentido de tempo na criança é descrito como “«local», na medida em que a passagem do tempo varia de acordo com as ações, percepções e sentimentos da criança. O tempo «para» ou «voa», realmente, para as crianças pequenas, dependendo daquilo que estão a fazer”, ou seja, é através das ações diárias que a criança reconhece o que fez ontem e o que fará amanhã.

No recreio, o imaginário e a criatividade tomam conta das brincadeiras dos mais pequenos. De acordo com Hohmann e Weikart (2004, p.410) “no tempo em grande grupo, tal como noutros períodos do dia, as crianças usam os materiais e os seus próprios corpos de formas criativas”, nesta medida, fazem escolhas sobre como se movimentarem, teatralizam uma história, verbalizam e dão voz aos seus personagens internos.

Segunda-feira, 8 de Novembro de 2010

Antes da aula de ginástica, a educadora Lígia levou-os para o ginásio, sentou-se com eles em roda para conversarem sobre a árvore genealógica, falou nos graus de parentesco, comparando-o com a sua família (referiu o fato de ter o seu filho no outro bibe amarelo). Mostrou o *diário fotográfico* que começou a fazer no princípio do ano, leu algumas das suas reflexões sobre os trabalhos feitos com a turma e exibiu algumas fotografias da turma.

O recreio foi no interior da escola porque estava a chover. Então, as crianças do bibe amarelo e encarnado jogaram no salão às *cadeiras* e à *minhoca*.

Inferências e fundamentação teórica

O jogo da *minhoca* resume-se em dividir os alunos em dois grupos, que se devem sentar no chão em fila e mover-se utilizando somente as pernas e o traseiro até ao objeto que está na outra extremidade do salão, a primeira equipa a percorrer o salão e apanhar o objeto vence.

Segundo a teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget (1969), citado por Sprinthall e Sprinthall (1993, p.106), as crianças dos dois aos sete anos pertencem ao estágio pré-operatório, durante o qual “o pensamento sofre uma transformação qualitativa”. A criança começa a ganhar noções do tempo e a reconhecer-se como um ser pertencente a uma geração, de acordo com Favell (s. d.), citado por Sprinthall e Sprinthall (1993, p.108), isto acontece porque “a aprendizagem pré-operatória é rápida como um relâmpago e flexível. É o início do pensamento simbólico, em que as ideias substituem a experiência concreta. A ideação da criança pode, num ápice, percorrer o passado, o presente e o futuro”, permitindo à criança perceber a proposta de trabalho da árvore genealógica e a interessar-se pelo *diário fotográfico*.

Terça-feira, 9 de Novembro de 2010

Neste dia, a minha colega deu a sua segunda manhã de aulas cujo tema era a higiene.

Sentou as crianças em semicírculo no tapete da sala. Leu a história *João Porcalhão*. De seguida, com a participação das crianças, ordenou nove imagens referentes à rotina diária (acordar, tomar pequeno almoço, lavar os dentes, etc.) do Miguel (personagem inventada).

Levou os alunos para o ginásio para a aula de conhecimento do mundo. Distribuiu pelo espaço tantos arcos quanto o número de crianças, pediu que corressem e afirmou que cada aluno deveria pôr-se dentro de um arco quando ela parasse a música. Com cada aluno dentro de um arco, de pé, fingiram estar a tomar banho. A medida em que se “lavavam” conversou com eles sobre a maneira mais correta de o fazer, fazendo referência aos produtos de higiene: champô, sabonete, esponja e amaciador. Para terminar, a turma ouviu uma canção sobre como lavar as mãos.

De volta à sala de aula, deu a área de iniciação à matemática. Disse aos alunos que iam viajar e, utilizando uma mala de viagem, separou as peças de vestuário dos produtos de casa de banho, contando-os.

No salão, realizou o jogo do lencinho, mas em vez do lenço tinha uma esponja a que chamou: a esponjinha. E mudou a habitual canção deste jogo para: “a esponjinha vai cair sim ou não?”.

Inferências e fundamentação teórica

O jogo do *lencinho* original consiste em primeiro, separar os alunos em dois grupos; segundo, fazer corresponder a cada aluno um número; terceiro, quando a estagiária chamava um número os alunos correspondentes devem apanhar o lenço antes que este caia no chão, para ganharem pontos para a sua equipa.

Como já se sabe, a teoria de Piaget (1969), citado por Sprinthall e Sprinthall (1993, p.106), refere que as crianças do estágio pré-operatório

já não estão limitadas ao seu meio sensorial imediato. No estágio anterior já tinham começado a desenvolver algumas imagens mentais (permanência do objeto, por exemplo) e neste estágio expandem essa capacidade através de transições súbitas e de saltos. A sua capacidade de armazenamento de imagens aumenta tremendamente.

O que permite desenvolver a sua capacidade para ordenar sequências de imagens corretamente.

O banho, segundo Cordeiro (2007, p.108) é um momento “de especial agrado da criança pelo menos da maioria” porque, ainda de acordo com Cordeiro (2007, p.109),

O banho é ainda um momento muito apetecido, com o regresso ao ambiente hídrico e «uterino». Depois, com o desenvolvimento de novas atitudes relacionais, esse aspeto, embora sempre importante durante toda a vida, pode não ser tão sentido pela criança principalmente em face de outras atividades.

Assim, é fundamental sensibilizar as crianças para a sua importância.

Para haver aprendizagem matemática, implica saber contar, tal como afirma Caldeira (2009, p.61): “para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem as atividades numéricas propostas às crianças, devem contemplar aspetos do número (cardinal e ordinal), sendo fundamental que se adequem ao desenvolvimento da ação de contar, assim como, analisem os princípios básicos de contar”, devendo-se saber de ante mão em que nível de sequência numérica está a criança, para que esta realize as tarefas pedidas com êxito e desenvolva, em si, o conceito de número.

Sexta-feira, 12 de Novembro de 2010

Nesta última manhã neste bibe, observei pequenas mudanças nos modos de estar e de fazer certas tarefas. Por exemplo, uma menina que não se conseguia vestir sozinha e que neste dia fazia questão de o fazer sem ajuda, ou de outra que já conseguia por o gancho nos cabelos sozinha. Também o comportamento interpessoal mudara, no recreio, conversavam e brincavam mais entre elas.

Antes do almoço, as educadoras dos bibes amarelos permitiram que tirássemos fotografias com as crianças por isso, as minha colegas de estágio e eu, reunimos os alunos de ambas as turmas e a educadora Lígia tirou-nos uma fotografia.

Inferências e fundamentação teórica

Cada tarefa, jogo ou atividade permite às crianças darem passos importantes no seu crescimento nomeadamente, como descrevem as Orientações Curriculares (1997, p.59), “na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal”, conhecendo-se e criando, assim, laços estreitos de amizade desde cedo.

Cordeiro (2007, p.216) afirma que “um facto científico inegável é que as atitudes e comportamentos têm de ser aprendidos e desenvolvidos precocemente”. Sobre isso, Feldman, Papalia e Olds (2001, p.258), referem que,

À medida que as crianças se desenvolvem – física, cognitiva e emocionalmente – são levadas a procurar a independência dos vários adultos aos quais elas estão vinculadas. «eu faz» é a palavra-chave à medida que as crianças pequenas usam os seus músculos e a sua mente para tentarem fazer tudo à sua maneira: não apenas andar, mas comer, vestir e proteger-se a si próprias e expandir as fronteiras do seu mundo.

Assim, os alunos, regra geral, exigem a sua independência e autonomia.

1.2 – 2.^a Secção: Bibe Encarnado

Período de estágio: 19 de Novembro de 2010 a 7 de Janeiro de 2011

Faixa etária: 4 anos

Educador cooperante: Fátima Dias

1.2.1 – Caracterização da turma

A turma é constituída por 29 crianças: 10 meninos e 19 meninas.

A maior parte das crianças tem quatro anos de idade, sendo que, a partir de dezembro começam a completar os cinco.

Existem alguns elementos que por serem mais agitados se tornam mais perturbadores; algumas crianças distinguem-se por serem as mais novas, visto que não conseguem estar tanto tempo sossegadas, ou precisarem de mais ajuda para realizar os trabalhos. Contudo, são crianças que, no geral, aderem às propostas que lhes são feitas e quase sempre as realizam com dedicação.

1.2.2 – Caracterização do espaço

Como acontece com qualquer turma dos quatro anos dos Jardins-Escola João de Deus, o Bibe Encarnado B tem aulas no salão. Este, ao mesmo tempo que serve de espaço de acolhimento durante a manhã, serve de sala de aula às duas turmas de quatro anos.

De acordo com Zabalza (1998a, p.133), “as salas nem sequer deveriam ter paredes, mas sim grandes janelas que abrissem para o exterior”. O mesmo autor continua e descreve que uma sala de aula deveria ser,

um espaço aberto, que se amplia funcionalmente para as outras dependências em que se desenvolve a vida e os rituais da jornada escolar, as outras pessoas adultas da escola, os corredores, o hall, o refeitório, o balneário, o recreio, etc. Todas estas realidades desempenham claras funções experienciais para as crianças.

Também porque treina a concentração da criança no essencial que é a aprendizagem.

O salão está dividido em três partes, por placards de madeira: duas salas de aulas em extremos opostos e uma área central contendo: uma televisão; espaço para a casinha; dois armários de arrumação para os materiais estruturados (dons de froebel, tangran, etc.) e uma montra com fantoches.

A sala da educadora Fátima é a mais próxima do refeitório e dispõe de quatro mesas cujo tampo tem a forma geométrica de um octógono, um quadro negro móvel, uma cómoda com várias gavetas coloridas, onde cada aluno arruma o seu material (cola, lápis de cor, canetas de feltro, etc.); uma mesa com o computador da educadora, um pufe branco com as impressões das mãos das crianças feitas com tintas coloridas, um tapete às riscas e um recipiente cilíndrico de pano onde estão as almofadas, que as crianças usam para se sentar no chão.

Das duas paredes que existem, uma tem janelas e a outra está ocupada com armários embutidos separados por uma prateleira de madeira, também embutida, onde estão dois aquários. Dentro dos armários estão guardados inúmeros materiais úteis a todo o jardim-escola: papel crepe, folhas brancas, borrachas, lápis, canetas, etc. Por cima das janelas existe um placar de cortiça que expõe vários trabalhos dos alunos.

A tabela das presenças está afixada numa das portas do refeitório.

As divisórias de madeira, que separam a sala de aula do espaço central do salão, são utilizadas de ambos os lados para expor os trabalhos dos alunos.

Para além disto, o salão também funciona como um lugar de passagem. É aqui que estão localizadas as entradas para as salas dos bibes amarelos, dos bibes azuis e dos primeiros anos do primeiro ciclo.

1.2.3 – Rotinas

Tal como acontece com os alunos do Bibe Amarelo, as crianças de quatro anos, também começam as manhãs juntando-se aos colegas, educadores e estagiários, numa roda para cantarem. Este momento permite, não só, a socialização e a partilha entre todos, mas também possibilita o treino e educação auditiva e de expressão verbal. Favorecendo também a memória através do armazenamento de letras musicais e de gestos. Com exceção das terças-feiras, em que os alunos não ficam tanto tempo na *roda* para se poderem vestir para a aula de educação física sozinhos.

- **Conversa matinal**

A seguir ao momento em *roda*, normalmente, as crianças sentam-se nas almofadas em círculo no chão para conversarem sobre o dia ou para ouvirem uma história e faz-se a chamada.

Inferências e fundamentação teórica

Tal como se verifica no Bibe Amarelo, a conversa matinal permite à criança, segundo Cordeiro (2009, p.374) “um espaço destinado à partilha, por todo o grupo, de informações consideradas importantes bem como à habituação a participar em actividades próprias para grupos”. Deste modo, ainda de acordo com o autor (p.374) as características deste momento são:

Falar livremente sobre ideias e observações; resolver problemas em conjunto; ter prazer de fazer coisas em conjunto; receber o apoio dos adultos nas suas iniciativas; crescente valorização de si próprio; desinibição; promover a

socialização e a relação com os outros; exercitar a concentração e a atenção; aprender valores que não se ensinam, mas que se «vivem»; retorno a calma.

Juntamente com estas, poderíamos enumerar outras capacidades e valores que o aluno pode adquirir quando está mais atento à conversa que o rodeia.

• **Horário**

Quadro 3 – Horário do Bibe Encarnado B

Dias Horas	Segunda – feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h	Acolhimento/canções de roda				
9h30	Iniciação a matemática (dons de Froebel)	Iniciação a matemática (contagem/material alternativo)	Iniciação a matemática (Geoplano/ Tangram/ Calculadores Multibásicos)	Iniciação a matemática (Cuisenaire)	Iniciação a matemática (Blocos lógicos/ diagramas/ conjuntos/ sequências)
10h	Descobrir o que se sabe	Formação cívica	Grafismo	Formação cívica	Trabalhos de grupo
10h30	Recreio			Ginástica	Recreio
11h	Conhecimento do mundo	Ginástica	Conhecimento do mundo	Partilha de saberes	Conhecimento do mundo
11h30	Jogos de roda/Preparação para o almoço				
12h	Almoço				
12h30	Recreio orientado e recreio livre				
14h30	Expressão dramática	Estimulação a leitura	Expressão plástica (pinturas/ digitintas/ carimbos)	Atividades gráficas (ditados/ desenhos de série)	Descoberta dos pequenos cientistas
15h	Área projeto	Expressão plástica (desenho livre/ilustração)	Jogos de mesa e plasticina/modelagem		Estimulação à leitura
15h30	Dobragens/ entrelaçamentos/ enfiamentos/ harmónios	Atividades nos cantinhos/ jogos de tapete	Música	Jogos tradicionais	Expressão corporal
16h	Lenga-lengas/ destrava línguas e adivinhas	Expressão dramática/ biblioteca	Picotagem/ contorno/ rasgagem/ recorte/ colagem	Rimas/ poesias	Reflexão semanal
16h25	Lanche				
16h45	Despedida				

1.2.4 – Relatos diários

Sexta-feira, 19 de Novembro de 2010

Neste dia uma aluna estagiária deu aula sobre o dia e a noite. Começou a aula sentando os alunos nas almofadas em círculo, conversou com eles sobre o que tinham feito no dia anterior e fez perguntas para que os alunos descobrissem o que eram as formas, feitas em cartolina amarela, que tinha nas mãos: sol e lua.

Antes do intervalo fiz um jogo com as crianças, os alunos tinham de adivinhar os desenhos que eu fazia no quadro negro. Para tal, dividi, rapidamente, os alunos em duas equipas: rapazes e raparigas, e estabeleci as regras: para adivinhar tinham de levantar o dedo e esperar para falar; a equipa que adivinhasse mais desenhos ganhava o jogo. Desenhei com o giz a forma dos animais: caracol, borboleta e lagarta. No final, venceram as meninas, 2 pontos contra 1.

Inferências e fundamentação teórica

De acordo com Henriques (2002) jogar é uma ação pedagógica, na medida em que incute regras e hábitos nas crianças. E, partindo do princípio que, como afirma Caldeira (2009, p. 39) “as brincadeiras acompanham a criança no pré-escolar e penetram nas instituições infantis criadas”, sendo um fator benéfico na sua educação, na medida em que, segundo Rego (1932), citado por Caldeira (2009, p.40), “o jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem. As regras e a imaginação favorecem a criança” e o educador que acaba por conhecer cada vez mais os seus alunos, através dos comportamentos e atitudes que têm nas suas brincadeiras e jogos, podendo adaptar, assim, as suas estratégias ao grupo em geral e a cada aluno.

Segunda-feira, 22 de Novembro de 2010

No princípio da manhã a educadora Fátima sentou-se com os alunos em círculo e conversou com eles sobre o fim-de-semana.

Depois do intervalo, observei uma aula de matemática com o material **Cuisenaire**. As crianças fizeram a escada crescente até ao 5 no tampo da mesa. A educadora pediu a leitura das peças por cores e por valor a várias crianças, variando da forma crescente para a decrescente. Para tornar a aula mais lúdica auxiliou-se de um fantoche, uma joaninha, que contava uma história e fazia as perguntas às crianças.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a conversa com a educadora, no geral, as crianças respondiam com entusiasmo, demonstrando um gosto natural em falar delas próprias. Tal como afirmam as Orientações Curriculares (1997, p. 67), “o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado”. Sabe-se, então, que é importante para as crianças aprenderem a comunicar, por conseguinte o adulto deve ouvi-las e incentiva-las a falar corretamente no sentido de desenvolver a linguagem oral.

O **Cuisenaire** é um material estruturado manipulável composto por peças de madeira de diferentes cores e comprimentos, também arrumadas numa caixa de madeira, embora já se vendam caixas e peças de plástico. A peça mais pequena, o cubo branco, serve como unidade principal de medida para a formação das restantes peças, porque correspondem ao dobro, triplo, quádruplo, etc., até dez vezes a repetição da peça branca. Por isso, todas as outras peças têm a forma de um paralelepípedo de base quadrangular. A peça encarnada vale 2 peças brancas; a verde-clara vale 3; cor-de-rosa vale 4; amarela vale 5, verde-escura vale 6; preta vale 7; castanha vale 8; azul vale 9; cor-de-laranja vale 10.

Este material desenvolvido por Georges Cuisenaire tem muitas aplicações possíveis. A realização da escada é, normalmente, introduzida no Bibe Encarnado, é construída verticalmente em cima da mesa, começando com a peça com menor valor à esquerda e terminando com a peça de maior valor à direita. Isto permite à criança desenvolver inúmeras capacidades: o sentido do número, contar, destreza óculo-manual e orientação espacial, por exemplo.

Neste sentido, Moreira e Oliveira (2004, p. 31) admitem que “a matemática tem de ser compreendida de um modo ativo. As tarefas de exploração constituem um ambiente apropriado para o desenvolvimento de diversos processos matemáticos, podendo gerar aprendizagens integradas”.

Para Baganha e Costa (1989, p.37) o fantoche torna-se “alguém”, “é esta a grande ilusão que o fantoche provoca, quer naquele que o manipula, quer naquele que o vê viver”. Verifica-se, assim, que a utilização do fantoche, não serve só como suporte lúdico e dinamizador de pequenos diálogos e histórias, mas também facilita a expressão e comunicação com as crianças através de um outro.

Terça-feira, 23 de Novembro de 2010

Nesta manhã, a minha colega e eu, orientámos, sozinhas, grande parte das canções da *roda* porque todas as educadoras estavam a acalmar crianças que choravam.

Na aula de iniciação a matemática as crianças utilizaram o **3º. Dom de Froebel**, primeiro, a educadora Fátima, recordou as regras de abertura da caixa e de manipulação do material. De seguida, utilizou a boneca de uma aluna para dinamizar a aula, contando que no percurso que ela fez do parque à casa viu um muro alto, passou por cima de uma ponte e quando regressou a casa encontrou o seu avô sentado no cadeirão, assim, as crianças realizaram as construções do muro alto, da ponte e aprenderam a construir do cadeirão, por fim, realizaram situações problemáticas de cálculo concreto e abstrato.

Inferências e fundamentação teórica

A adaptação ao jardim-de-infância pode ser mais ou menos demorada, depende muito da criança e de como gere os seus sentimentos. Quanto a isto, Cordeiro (2007, p. 362) afirma que,

na larga maioria dos casos, mesmo com alguma dificuldade em descolar dos pais (ou com viagens chorosas de casa para a escola), as crianças gostam da escola e, mal os pais saem, ficam bem e mudam a agulha, passando a sentir-se no seu espaço de crescimento.

Por esta razão, não é um problema que a criança venha para a escola a chorar, é necessário que a educadora esteja preparada para a acolher e integrar nas atividades escolares.

O **3º. Dom** foi pensado por Friederich **Froebel**, é constituído por oito cubos de madeira e arrumado numa caixa cúbica também de madeira.

Este material é introduzido, regra geral, nos Jardins-Escola João de Deus, no final do ano letivo do bibe amarelo. As crianças primeiro exploram o material, no sentido de se familiarizar com ele e só depois, são introduzidas as construções.

A utilização da boneca vem é defendida por Caldeira (2009, p.255) quando afirma que “é mais apelativo para a criança estar a ouvir uma história, em que as construções vão surgindo como elementos vivos da mesma e que os pedidos de cálculo surjam justificados pela necessidade de resolver a situação posta naquele momento e naquela história”. Fazendo com que o cálculo mental aconteça sem que a criança dê por isso.

Os materiais manipuláveis, tal como este, fogem às regras e normas contemporâneas, salientadas por Nabais (s.d., p.5) quando afirma que “em vez de abstração, o aluno lança mão na mecanização; em vez de “construir” conscientemente na sua mente o edifício da matemática, o aluno condiciona-se às regras e fórmulas, de que não conhece a génese nem vislumbra o alcance e implicações”. Assim, de acordo com as investigações de Hiebert e Moser (1979) e de Carpenter e Moser (1982), citados por Escalona (2004, p.170) demonstra-se que “não é necessário receber um ensinamento formal sobre a resolução de problemas de cálculo em forma escrita para poder resolver problemas de soma com enunciado verbal”². Contornando a atual tendência do papel e do lápis.

² Texto original em língua espanhola: “no es necesario recibir una enseñanza formal sobre la resolución de problemas de cálculo en forma escrita para poder resolver problemas de sumas con enunciado verbal.”

Sexta-feira, 26 de Novembro de 2010

Este foi o primeiro dia de *aulas surpresa* no nosso jardim-escola.

Observei a aula de três colegas. A primeira, no Bibe Encarnado A, contou a história do *Gato das Botas* através de imagens alusivas ao conto fornecidas pela professora orientadora de estágio, e, de seguida, distribuiu papéis aos alunos para dramatizarem a história. A segunda colega deu aula no Bibe Azul A. Explorou uma imagem da história do *Gato das botas*, contando rapidamente a história enquanto escrevia no quadro as palavras: botas e luvas. Fez a *leitura preparatória* de ambas as palavras com duas crianças diferentes. Por fim, a minha colega de estágio, inventou uma história nova utilizando imagens do conto infantil *Galinha ruiva*, referindo que era uma história sobre amor e amizade.

Na reunião, foi dito, de um modo geral, que para se ser boa educadora deve-se ser meiga, atenta aos detalhes, deve-se mostrar os materiais e deixar que as crianças os manipulem, ou então, realizar uma dramatização da história.

Inferências e fundamentação teórica

Chamamos a *aulas surpresa* a todas aquelas lições e atividades que os alunos estagiários têm de preparar no momento em que uma professora orientadora de prática pedagógica propõe um tema, material ou estratégia para a sua realização nos próximos 20/30 minutos da solicitação.

Nesta manhã, todas as aulas tiveram por base um conto infantil. Os contos de fadas são muito explorados no ensino pré-escolar porque enriquecem o crescimento da criança, na medida em que, segundo Bettelheim (2008, p.13) são “mais compreendidos por elas, num sentido mais profundo do que qualquer outra leitura, começam onde a criança realmente está, no seu ser psicológico e emocional”.

Isto acontece porque, no seguimento dos estudos de Bettelheim (2008, p.12-13),

os contos de fadas são portadores de mensagens importantes para o psiquismo consciente, pré-consciente ou inconsciente, qualquer que seja o nível em que funcione. Lidando com problemas humanos universais, especialmente com os que preocupam o espírito da criança, as histórias falam ao seu *ego* nascente, encorajando o seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo, aliviam tensões pré-conscientes ou inconscientes.

Fazendo com que a criança se desenvolva interiormente por si só.

A segunda estagiária, como estava no Bibe Azul foi a única a ter de orientar o seu pensamento também para a *leitura preparatória* de palavras, que, segundo o Método da Cartilha Maternal João de Deus, consiste na leitura de palavras, letra a letra, onde, o papel da educadora é fazer perguntas incisivas que permitam a criança dizer o fonema adequado à cada letra no contexto da palavra, que possibilita a leitura final da palavra corretamente. João de Deus propõe e acredita que, segundo Deus (1997, p. 10), “a descoberta de valores e regras a aplicar é um jogo que as crianças vão progressivamente descobrindo, numa atitude construtiva que lhes dá muita satisfação”, tornando-os verdadeiros aprendizes de leitores.

Segunda-feira, 29 de Novembro de 2010

Esta foi a minha primeira manhã de aula, cujo tema era o planeta Terra.

Sentei as crianças no chão em círculo para a aula de conhecimento do mundo. Tinha um planisfério embrulhado em papel de embrulho e rolava-o pelo chão como se fosse uma bola, a criança que o apanhava tinha de tentar adivinhar o que era. Dei algumas dicas para que o descobrissem e, quando a maior parte das crianças já estava convencida de que estávamos a jogar com um modelo de planeta terra pedi à uma menina para confirmar rasgando o embrulho. Assim, conversámos sobre o planeta terra ou “planeta azul”, como diziam as crianças, e as suas características: forma, cores, continentes e oceanos. Mostrando, no final, um planisfério e um atlas.

Na área de iniciação à matemática, com o material **Cuisenaire**, pedi que construíssem a escada crescente até a peça amarela, enquanto fazia o mesmo no quadro negro com tiras de papel colorido, feitas a uma escala de 4 centímetros de largura. Dei a cada aluno a imagem de um astronauta de 4 centímetros e conforme o astronauta subia ou descia os degraus da escada, fiz leitura das peças por cores e valores, e realizei cálculo mental de soma e subtração. Com a figura do astronauta na peça amarela distribuí uma proposta de trabalho (grelha quadrangular, os quadrados tinham 1centímetro de largura), onde as crianças tinham de pintar os espaços delimitados no percurso, do astronauta até a sua nave, com as cores correspondentes à peça que cabia nas margens delimitadas a negrito na folha quadriculada.

Para terminar a manhã, sentei as crianças no chão do salão viradas para a parede e ordenei com elas imagens reais, em tamanho A4, alusivas à história do primeiro homem a pisar a lua, Neil Armstrong, colando-as na parede. Enquanto contava a sua história, desde o momento que foi escolhido para esta missão até ao retorno ao planeta Terra, as crianças

fizeram muitas perguntas sobre o fato do astronauta, os amigos que foram com ele e a nave espacial.

Inferências e fundamentação teórica

O princípio da aula foi dinâmico e lúdico, as crianças desejavam saber o que estava dentro do embrulho e por isso aderiram muito bem a atividade. Este jogo, ajudou a cativar os alunos para o essencial da aula porque a criança gosta de jogar, tal como é defendido, há já muitos anos por Nérici (1969, p.195) “toda a técnica de motivação procura aproveitar as possibilidades energéticas das fontes, para indicar e orientar os esforços do educando no processo de aprendizagem” enriquecedora, pois, a atividade educativa.

Estratégias, como a do itinerário com o **Cuisenaire**, são fundamentais para a aprendizagem da orientação espacial, de acordo com Moreira e Oliveira (2003), citadas por Caldeira (2009, p.173), “ quando a criança realiza tarefas (encontrar caminhos), está a treinar a sua capacidade de visualizar o espaço”. Caldeira (2009, p.173) acrescenta ainda que “o sentido espacial é um conhecimento intuitivo do meio que nos cerca e dos objectos que nele existem. A compreensão espacial é necessária para interpretar, compreender e apreciar o nosso mundo, que é intrinsecamente geométrico”, e é a conjugação desta necessidade com a aprendizagem através da experimentação que justifica a utilização de materiais manipuláveis na educação.

Segundo Hohmann e Weikart (2004, p.548) “contar histórias em vez de ler um livro é uma maneira de usar a linguagem com inflexões de voz e gestos” que, acompanhada pela organização de imagens alusivas à história, permitem a criança ganhar ritmo na história e organizar temporalmente acontecimentos distintos.

Na última área foi muito curioso ver como as crianças estavam entusiasmadas, parecia mais uma aula de história do que de domínio oral e expressão escrita. Fizeram inclusivamente perguntas sobre a respiração do astronauta.

Terça-feira, 30 de Novembro de 2010

Neste dia as crianças estiveram mais tempo na roda e no recreio, e não tiveram aula de ginástica, porque o palco para a festa de natal já estava montado no ginásio e os ensaios das várias turmas aconteciam uns atrás dos outros.

Na aula de iniciação à matemática a educadora Fátima utilizou o **Geoplano**. Era a segunda vez que as crianças contactavam com este material. A educadora deu um **Geoplano** a cada criança e distribuiu alguns elásticos por mesa. Contou com as crianças o

número de pregos, filas e colunas deste material; pediu que fizessem um quadrado, lembrando que um quadrado tem todos os lados iguais; e construíram formas várias que obedecessem ao número de espaços ou de pregos que cada representação deveria ter. No final, foi dado tempo a turma para jogar livremente.

Inferências e fundamentação teórica

O material **Geoplano** criado por Calleb Gategno era constituído, originalmente, por uma base de madeira quadrangular onde se espetavam pregos de modo a formarem uma malha, e, embora nos dias de hoje este material também seja usualmente encontrado em plástico, ambos são acompanhados por um conjunto de elásticos coloridos que servem para desenhar.

Existem vários tipos de geoplano que se distinguem pela sua forma: circular ou quadrangular, e pelo número de pregos que têm em cada lado: 3x3, 9x9, etc. Nesta aula foi usado um geoplano quadrangular 11x11.

Este material estruturado é um instrumento facilitador da aquisição das figuras geométricas regulares e irregulares porque permite desenvolver a capacidade de visualização espacial, assim, tal como defendem Moreira e Oliveira (2004, p.109) “é sabido que as crianças muitas vezes apenas reconhecem como triângulos os equiláteros e os isósceles (quase equiláteros). Com o geoplano é possível desenhar outros tipos de triângulos ampliando deste modo o seu conhecimento daquela figura geométrica”.

Sabendo ainda que esta é a segunda vez que os alunos contactam com este material, concordando com as afirmações de Moreira e Oliveira (2004, p.110), acredita-se que “o desenho livre deve constituir uma actividade inicial de contacto com o geoplano. Desta forma as crianças conhecem o material, descobrem a utilidade dos pregos, manipulam os elásticos e fazem desenhos com significado para eles próprios. A partir destes desenhos podem ser reconhecidas formas geométricas”. Tal como a própria educadora procedeu no final da aula, deixando-os mexer e explorar a vontade.

Sexta-feira, 3 de Dezembro de 2010

Neste dia, a minha colega de estágio deu a sua primeira manhã de aulas seguindo-se pelo tema do dia e a noite.

Começou a aula de conhecimento do mundo sentando as crianças em círculo no chão. Incentivou-os a encontrar quatro imagens escondidas nas paredes da sala de aula, que correspondiam a um sol, uma lua e a duas imagens de uma família à mesa, uma a luz do

dia e outra a noite. Salientando a diferença de luminosidade que existe à noite e de dia. Ainda dialogou com as crianças sobre o movimento de translação e dramatizou o movimento de rotação do Planeta Terra mascarando uma criança de Sol e outra de Terra.

De seguida, contou a história: “Quem está aí?” de Luísa Ducla Soares, e complementou a narração mostrando e ordenando imagens alusivas a história.

Depois do intervalo, desenvolveu situações de cálculo concreto e abstrato através do **3º Dom de Froebel**. Para tal, recorreu ao auxílio de um fantoche e, contando uma história, construiu com os alunos o muro alto. Por fim, indicou as operações no quadro com o auxílio de algarismos móveis, cada criança representava com os seus.

Por fim, realizou o jogo do astronauta, sentou as crianças em círculo, escolheu uma criança para ficar no meio e deu uma bola (representação do Planeta Terra) para as mãos de outro aluno, essa bola deveria passar pelas costas dos alunos até que o aluno do meio a descobrisse. Quando isto acontecia, a criança com a bola trocava com a criança do meio e o jogo continuava.

Inferências e fundamentação teórica

Para Reis (2008b, p.15), a educação em ciências nas primeiras idades “pode ser definida como o estudo, a interpretação e a aprendizagem sobre nós mesmos e o ambiente que nos rodeia, através dos sentidos e da exploração pessoal”. O uso de várias estratégias para ensinar o mesmo conceito fomenta o espírito de análise e discussão nos alunos, porque, ainda segundo Reis (2008b, p.15), “a apropriação de conhecimentos, apesar de constituir um aspecto muito importante do ensino da ciência, necessita de ser acompanhada e apoiada pelo desenvolvimento de atitudes e capacidades”.

Assim, as crianças têm necessidade de explicar o que as rodeia. Thouin (2008, p.9) diz que “cada aluno é influenciado pelas suas ideias e pelas suas expectativas e reconstrói à sua maneira o mundo que o rodeia”. Continua Thouin (2008, p.10), afirmando que,

A aprendizagem das ciências, cujo sucesso assenta num certo paradoxo, exige uma ruptura com o mundo das concepções habituais, mas deve, contudo, basear-se nessas mesmas concepções. As abordagens visando fazer evoluir as concepções dos alunos são geralmente qualificadas como *construtivistas*, uma vez que os alunos têm, então, de reconstruir os conhecimentos científicos e não se podem limitar a memorizar noções já totalmente construídas.

Desta forma, as crianças modificam percepções que têm da realidade e consolidam conceitos verdadeiros.

Sexta-feira, 10 de Dezembro de 2010

Esta foi uma manhã de *aulas surpresas*.

No Bibe Encarnado A, uma colega leu o livro: *A rainha das cores*. Sentou os meninos no chão em meio círculo e pediu-lhes que se “pussem confortáveis”, alguns mantiveram-se sentados e outros deitaram-se de barriga para baixo. Durante toda a leitura, apelou a participação das crianças pedindo que dissessem o nome da cor mais alto, mais baixo, a sussurrar e a rir. Para acabar, levantou-se com as crianças e fez alguns exercícios físicos de relaxamento: esticar os braços para cima, para baixo e para os lados.

À estagiária do Bibe Azul foi pedido que dramatizasse com os alunos uma história do natal. Começou a aula com metade da turma na sala, leu o guião, escolheu dois alunos e deu, a um o papel de pai natal, e a outro, do rapaz que espera o pai natal. Durante a encenação, a minha colega, lia ao ouvido de cada criança a sua fala e elas deveriam repetir em voz alta e interpretar para a turma. No mesmo momento, a estagiária, dava indicações práticas de posicionamento do corpo ou sobre inflexões de voz. Entretanto, quando chegou a outra metade da turma a minha colega explicou o que estavam a fazer e continuou a aula.

Acabada a dramatização, distribuiu folhas A5 e pediu que desenhassem dois pais natais, um do lado esquerdo contente e um do lado direito triste. Enquanto isso, foi a cartilha com uma menina dar a letra “Q”.

Foi-me pedido que contasse ao bibe encarnado a história: *O Macaquinho que se sentia só*, de um livro personalizado, feito à mão, em folhas de cartolina coloridas, escrito à mão, e as ilustrações eram colagens de papel e tecidos vários. Com a turma sentada em círculo no chão li a história com entoação e mostrando todas as imagens sem me levantar, expliquei o significado da palavra jangada e deixei que algumas crianças tocassem no livro para sentir as diversas texturas que tinha (têxtil e papel). O livro contava a história de um macaco que não tinha amigos e que desejava ir para a ilha dos macacos para ter companhia, entretanto encontra alguns animais a quem conta o seu desejo e a quem pede ajuda para lá chegar. No final conversei com eles sobre a amizade dizendo que um amigo é uma pessoa que nos faz ser alguém melhor.

Inferências e fundamentação teórica

Numa aula cuja participação da criança é ativa, requer um clima de aula diferente, pois a interação das crianças é o ingrediente base da aprendizagem. A expressão dramática, como afirmam Renoult e Vialaret (1994, p.9), “contribuí para melhorar as relações entre os indivíduos e o meio, afirma-se que, as diferentes formas de representação não se limitam a ser veículos de expressão, mas também podem manifestar efeitos sobre o conteúdo que se

tenta representar”³. Por esta razão, Rooyackers (2003, p.17) defende que “os jogos dramáticos” têm diversas vantagens: são relaxantes, desenvolvem a criatividade, desenvolvem a personalidade, contribuem para o desenvolvimento social e emocional, ajudam a desenvolver a capacidade de composição e desenvolvem a expressão oral e física. Sendo, assim, atividades que desenvolvem a criança no seu todo.

O termo *aula surpresa* esconde o seu verdadeiro sentido de avaliar em qualidade o desempenho dos alunos estagiários enquanto futuros educadores e professores eficientes. É uma “prova” necessária e eficaz que faz transparecer, até certa medida, as qualidades educacionais e humanas da pessoa, tal como descreve Pereira (1998, p.62) “para ser eficiente, tem de recorrer a uma vasta gama de competências pedagógicas e a qualidades humanas de empatia, paciência e humildade, que complementem a sua autoridade”. Observando a realidade, damos-nos conta que a educação básica é a chave para o futuro, assim, como defende Pereira (1998, p.5),

o mundo que deixamos às nossas crianças depende em grande parte das crianças que deixamos ao nosso mundo. As esperanças que o mundo deposita no futuro residem nos jovens de hoje e na sua disposição para aceitar os desafios do próximo século. No limiar do século vinte e um, a educação da juventude nunca teve tanta necessidade do nosso empenho e recursos. Os professores nunca tiveram um papel tão crucial no nosso futuro colectivo.

Daí ser fundamental que os educadores/professores sejam bem instruídos, intelectualmente e moralmente, desde a sua formação superior.

Segunda-feira, 13 de Dezembro de 2010

Nesta manhã, educadora Fátima deu uma aula com o **Cuisenaire**. As crianças realizaram um percurso em papel quadriculado. Quando terminaram, juntaram-se às outras crianças do Bibe Encarnado e foram ensaiar para a festa de Natal. Fiquei numa mesa a ajudar dois alunos que estavam a ter dificuldades em realizar a atividade: um deles tinha dificuldade em reconhecer os limites dos espaços na folha, e, embora soubesse o valor e cor das peças, acabava por pintar mais do que devia, o outro, não relacionava a cor com o valor, qualquer peça servia para comparar os retângulos delimitados na proposta de trabalho, por essa razão, em primeiro lugar, ajudei-o a preencher todo o percurso com as

³ Texto original em língua espanhola: “el de contribuir a mejorar las relaciones entre el individuo y el médio, se afirma que, las diferentes formas de representación no se limitan a ser vehículo de expresión, sino que pueden también tener efectos sobre el contenido que tratan de representar”.

peças certas, de seguida, disse-lhe para retirar uma peça de cada vez e pintar da cor dessa mesma peça o espaço ocupado por ela.

De volta a sala de aula, foi dada a cada criança uma folha para desenharem a figura humana, e a criança que eu estava a ajudar pediu-me para desenhar o “porco humano”, quando pedi que repetisse o que havia dito, para o poder corrigir, este menino, calou-se e não dirigiu palavra durante algum tempo. Optei por continuar o trabalho e quando tive oportunidade perguntei-lhe o que ele estava a desenhar, disse-me “o corpo humano”, exaltei a sua resposta e afirmei que ele não deveria ter medo de se enganar.

Inferências e fundamentação teórica

O sentido de número é entendido, por Castro e Rodrigues (2008, p.11) como sendo, de um modo geral, “a compreensão global e flexível dos números e as suas relações”. Neste sentido, Castro e Rodrigues (2008, p.11), afirmam ainda que “em idade pré-escolar, o sentido de número pode ser entendido como um processo no qual elas [as crianças] vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados”. E, partindo do princípio que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, os mesmos autores, Castro e Rodrigues (2008, p.15), defendem que “cabe ao educador estar atento ao que cada criança já conhece e criar contextos significativos que facilitem o seu desenvolvimento”, sendo necessário, por vezes, um apoio extra.

As crianças são muito sensíveis ao erro e, conseqüentemente, a frustração pode causar um bloqueio nas suas atitudes. Gingras e Morissette (1994, p.13) referem que “a maior parte dos educadores reconhece, espontaneamente, a influência primordial das disposições afectivas e da motivação, sobretudo no percurso escolar dos alunos e no seu desenvolvimento intelectual”. O professor deve utilizar uma linguagem cuidada e a intenção da comunicação deve ser clara, segundo Alcântara (1998, p.44) “qualquer discurso sobre educação de atitudes tem como fulcro a atitude pessoal do educador”, sempre que possível os alunos devem ver no educador um modelo a seguir, tem necessidade de sentirem-se em segurança criando, assim, uma atitude de autoconfiança.

Terça-feira, 14 de Dezembro de 2010

Esta segunda manhã de aulas da minha colega de estágio era sobre o natal.

Para a área de conhecimento do mundo leu a história da origem do Presépio e de seguida, levou a turma para o refeitório para fazerem bolachas em forma de estrela,

pinheiro ou coração. Numa mesa comprida sentou todas as crianças, posicionando-se à cabeceira com os instrumentos e ingredientes. Na realização da receita, sempre que possível pediu a ajuda dos alunos e, no final, como a massa final teria de levedar, retirou de um saco outra tigela de massa já pronta, distribuiu um bocado por cada aluno, ajudando-os a estender a massa e a corta-la com as formas. Colocou-as numa forma para irem ao forno, e estas foram as bolachas que os alunos comeram no recreio.

De volta à sala, na aula de iniciação à matemática, cada criança tinha no seu lugar uma caixa de papel colorido, contendo: uma trança de lã, imagens de bolas de natal e uma imagem de um /a/. A trança de lã representou a linha fronteira fechada e as crianças formaram diferentes conjuntos, de nome “A”, com as imagens das bolas de natal. Para a formação dos conjuntos recorreu a situações problemáticas, trabalhando o cálculo mental, soma e subtração. Levou as crianças a descobrir e escrever o cardinal do último conjunto com algarismos e letras móveis. Acompanhou o desenvolvimento da aula representando no quadro negro o mesmo que as crianças.

Por fim, levou-os para o centro do salão, caracterizou as crianças com roupas (pai natal), caixas (presentes) e sacos (duendes) e incentivou-os a realizar uma expressão dramática para a aula de domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Mandava as personagens entrarem “em palco”, dizia as frases e para quem deveriam dirigir o diálogo, e as crianças repetiam.

Inferências e fundamentação teórica

Na representação só fez falta uma marcação no chão que delimitasse o espaço do “palco” para que as crianças não se dispersassem.

Na primeira parte da aula alguns alunos demonstraram não saber quem era a figura de Jesus e do que se estava a falar pelas conversas que tinham uns com os outros: “uma estrela?”; “nasceu na casinha de palha”, etc. Autores como Wilson (1999, p.99) reconhecem que “no início do século XX, alguns estudiosos começaram a especular que, confrontada com a modernidade, a maior parte das pessoas no Ocidente abandonaria gradualmente a religião”, e isto reflete-se nesta nova geração.

Cozinhar pode parecer uma atividade muito interessante e pouco didática, mas, para Felton-Collins e Peterson (1998, p. 51),

cozinhar proporciona a experiência na seriação ou compreensão de uma sequência de operações e acontecimentos – “primeiro, fazes isto; o passo seguinte é...” – bem como na medição e compreensão das alterações que ocorrem na textura, dimensão, sabor, etc. devido à variação de temperatura.

Trata-se, de facto, de uma ciência combinada envolvendo a experiência sensoriomotora, a coordenação olho-mão, a percepção visual, o desenvolvimento ré-leitura, pré-matemático e da linguagem e a experiência da interação social – para não falar do efeito positivo no conceito “eu” (“fi-lo sozinho”) emergente na criança, e o facto de que é simplesmente divertido.

Sendo assim, uma tarefa enriquecedora e que permite o desenvolvimento global dos alunos.

Na matemática, bem como nas outras ciências, os conjuntos, são constituídos por elementos. Segundo Dienes (1977, p.16), os conjuntos, “podem constituir-se com elementos de qualquer espécie: objectos, acontecimentos, ideias, outros conjuntos até. O conceito de «pertencer a» ou «ser elemento de» é de extrema importância quando se fala de conjuntos”. Isto porque, ainda segundo Dienes (1977, p.14),

o número é uma abstracção. Os números não têm existência real, são simples propriedades; mas são propriedades dos conjuntos de objectos, e não dos próprios objectos. A propriedade que se designa pela palavra «dois» não poderá aplicar-se nunca a objectos determinados, a acontecimentos ou entes (de qualquer natureza), mas tão-somente a conjuntos de objectos, acontecimentos, entes. Esta é a razão da existência do «universo dos conjuntos», intermédio entre o universo dos objectos e o dos números.

A expressão dramática é sempre um desafio para professores e alunos porque sugere uma interdisciplinaridade evidente entre as várias áreas curriculares. Barret e Landier (1991, p.12) afirmam-no quando sugerem que “a expressão dramática, enquanto prática pedagógica do teatro no sentido mais lato, pode-se fixar como finalidade favorecer o desenvolvimento, o desabrochar da criança através de uma actividade lúdica que permita uma aprendizagem global (cognitiva, afectiva, sensorial, motora e estética)”. Por isso, é preciso, em primeiro lugar, que haja iniciativa por parte do docente na realização deste tipo de actividades e, em segundo lugar, que o mesmo se prepare e organize de maneira a suscitar todas as dimensões inerentes a este tipo de dinâmicas.

Sexta-feira, 17 de Dezembro de 2010

Neste dia dei a manhã de aulas regendo-me pelo tema das estações do ano.

Comecei a manhã com a área de conhecimento do mundo, sentei as crianças no chão em círculo. No meio do círculo tinha uma **árvore de pano** (material manipulável não estruturado construído por mim) e um cesto contendo adereços representativos dos vários elementos da árvore (folhas de papel e tecido, verdes e amareladas; flores brancas de papel; imagens reais de peras). A árvore de pano representava uma pereira e disse que, originalmente, o crescimento desta árvore acompanhava as mudanças das estações do ano.

Recorrendo sempre à ajuda das crianças, colocou-se e retirou-se os adereços da árvore de acordo com as minhas indicações sobre a estação do ano. Começámos no outono, estação do ano em que estávamos, e dois alunos revestimos a árvore com as folhas secas (amarelas, verdes e castanhas), e terminámos na estação do ano do verão, colando com velcro imagens de peras maduras na árvore de pano. Para terminar, levantei as crianças e cantámos a música da *quinta das peras*.

Para a aula de iniciação à matemática, sobre combinações, sentei as crianças nas suas mesas. Cada criança tinha uma caixa com peças de vestuário de papel. Fiz situações problemáticas da matemática através de uma história, combinando camisolas com calças e gorros, perguntando. Depois, pedi que levantassem um par de luvas, e realizei exercícios de cálculo mental, contando quantos dedos ficam vestidos quando calçamos uma luva, duas, três ou quatro, sendo que as duas últimas, referia-me a duas crianças.

Voltei a sentá-los no chão e realizei o jogo de *adivinhar os desenhos*. Mas, desta vez, eram eles a desenhar a imagem que viam nuns cartões, feitos por mim.

Depois do recreio, para a área de domínio da linguagem oral e abordagem a escrita, “transformei” a sala de aula em um “mini-palco”, disse-lhes para se porem confortáveis e contei uma história inventada por mim sobre um menino, Gaspar, que ajuda uma andorinha a encontrar o caminho para sul. Durante toda a encenação, os alunos responderam as várias perguntas das marionetas.

Como o almoço estava atrasado, improvisei um jogo com a turma. Cada aluno deveria segurar uma parte da manta, que cobrirá o palco, e estica-la. Constituíram-se, automaticamente, quatro equipas, uma em cada extremidade da manta. Expliquei que iria atirar uma bola para o meio da manta e que em conjunto cada equipa teria de impulsionar a bola para cima e de impedir que a bola caísse pelo seu lado da manta.

Inferências e fundamentação teórica

O material base da aula de conhecimento do mundo era uma **árvore de pano** feita por mim cuja base era um garrafão de 5 litros que sustinha uma estrutura de tecido de feltro castanho, com enchimento de fibras de poliéster. Por sua vez, era acompanhada por um cesto de adereços: folhas feitas em cartão e tecido (verdes, amarelas, castanhas), flores de cartolina branca e imagens de peras plastificadas, todos estes acessórios tinham velcro na parte de trás de modo a poderem ficar presas ao tecido da árvore.

O Gaspar era uma marioneta que fiz em esferovite e tecido e a andorinha era feita de cartão e um rolo de papel higiénico.

Devido ao facto das estações do ano já não acontecerem de forma tão linear e sabendo que a aprendizagem sem experiência é prejudicial para as crianças, é necessário arranjar meios que sensibilizem os alunos à este tema, porque, segundo Sousa (2003b, p.139), a falta de sensibilidade “torna a criança passiva e apenas sabedora das soluções para aqueles problemas e, quando outros se lhe depararem, não tem energia para tomar a iniciativa para procurar por si as soluções nem sabe como isso se faz”. Assim, percebe-se que cabe ao professor a exclusividade de adaptar as suas estratégias às várias circunstâncias e alunos para que haja aprendizagem. Lemosse (1989), citado por Altet, Charlier, Paquay e Perrenout (1998, p.86), responde a isto dizendo que “o ensino é uma actividade intelectual que envolve a responsabilidade daquele que a exerce. É um trabalho criativo que implica também o domínio de um bom número de técnicas”, tal como a utilização da árvore de pano e dos seus adereços para dar a noção das estações do ano.

De acordo com as Orientações Curriculares (1997, p. 74) “o desenvolvimento do raciocínio lógico supõe ainda a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequências que tem regras lógicas subjacentes”, tal como combinar peças de vestuário, camisolas com calças, por exemplo.

Na aula de domínio da linguagem oral e expressão escrita, o facto de contar a história com marionetas permitiu estabelecer um diálogo com as crianças. Sousa (2003a, p.149) afirma que “encontrou-se na actividade lúdica da criança o mais forte meio de processar a educação”. Assim, é natural que as crianças demonstrem grande interesse e satisfação. Neste caso, responderam a tudo aquilo que o Gaspar (marioneta) perguntava, mesmo quando não sabiam a resposta, como por exemplo nas perguntas: “sabem o que é uma andorinha?” ou “Sabem para onde fica o sul?”, tentavam saber mais.

Por fim, o jogo improvisado, bem como o jogo preparado, não podem ser considerados apenas um meio de entretenimento porque, tal como afirma Jacquín (1960), citado por Sousa (2003a, p.150),

o jogo é para a criança a coisa mais importante da sua vida. O jogo é, nas mãos do educador, um excelente meio de desenvolvimento da criança. Por estas razões, todo o educador deve não só fazer jogar, como utilizar a força educativa do jogo.

Aproveita-se, assim, o facto de as crianças gostarem de jogar para desenvolver e introduzir novos conhecimentos.

Segunda-feira, 3 de Janeiro de 2011

Nesta manhã, as crianças do Bibe Encarnado sentaram-se em roda no chão do salão e jogaram ao *Carteiro* e a *Batata quente*.

Na área de iniciação a matemática explorou o material: **Blocos Lógicos** e com o auxílio de dois arcos deu a noção de conjunto, de conjunto universal, de conjunto vazio, de conjunto singular e comparou o conjunto maior do conjunto menor consoante o número de elementos. De seguida, distribuiu uma peça a cada aluno para fazer o jogo *Quem tem?* Para terminar, a educadora cantou uma canção com os alunos sobre a forma das peças deste material. Para tal, utilizou quatro fantoches feitos em cartolinas e disse os seus nomes: quadrado, retângulo, círculo e triângulo.

A seguir ao intervalo, a minha colega realizou um jogo com os alunos sobre o natal. Dividiu a turma em metade e formou duas filas com os meninos sentados no chão. As crianças deveriam andar de gatas a agarrar as pernas do colega da frente e só o primeiro elemento, o chefe, podia apanhar os enfeites de natal que estavam no chão para dar pontos a equipa.

Inferências e fundamentação teórica

O jogo do *Carteiro* consiste em, sentar os alunos em círculo no chão, uma criança de pé estabelece o seguinte dialogo com as outras: “Truz, truz”, “Quem é?”, “O Carteiro”, “O que quê traz?”, “Uma Carta.”, “Para quem?”, dito isto, a criança escolhe um aluno que está sentado tocando-lhe na cabeça e foge para não ser apanhada. Se for apanhada vai para o meio da roda, se não o carteiro passa a ser o aluno que não apanhou.

O jogo da *Batata quente* tem por objetivo passar a bola o mais depressa possível uns aos outros sem deixar cair. Quem deixa cair ou fica muito tempo com a bola nas mãos perde 1 ponto.

Quem tem? Este consiste em as crianças escondem a sua peça debaixo do bibe e só a podem mostrar quando a educadora chama por um ou mais atributos da peça.

Segundo Aberkane e Berdonneau (1994, p.130) “as figuras geométricas são objetos abstratos, imateriais: fazem puramente parte do imaginário. Suas representações sobre papel ou por qualquer outro procedimento são imperfeitas uma vez que os elementos (linha, pontos...) que as determinam têm uma certa espessura”. Por isso, ainda de acordo os mesmos autores, Aberkane e Berdonneau (1994), é difícil dar definições exatas de conceitos tão simples e familiares como: quadrado, círculo, triângulo e retângulo. Isto acontece porque, cada vez que se representa uma figura geométrica, dizem Aberkane e Berdonneau (1994, p.131) “no momento em que representamos em uma folha de papel,

obrigatoriamente, estamos conferindo uma largura e um comprimento” ao objeto. Sobre isto, Veloso (1998, p.120) afirma que “o desenvolvimento da capacidade de visualização, em particular no espaço, é considerado modernamente como um dos objectivos primeiros do ensino da geometria. E essa capacidade necessita ser apoiada no domínio da representação”. Veloso (1998, p.26) defende ainda que “a geometria presta-se, mais do que outros temas, para a aprendizagem da matematização da realidade e para a realização de descobertas, que sendo feitas também com os próprios olhos e mãos, são mais convincentes e surpreendentes”. Assim nasce a necessidade de aplicar este tipo de materiais estruturados nas aulas de iniciação à matemática.

Terça-feira, 4 de Janeiro de 2011

Comecei a manhã dando uma aula de iniciação à matemática com o **3º Dom de Froebel**. Com o auxílio de um fantoche, contei uma história e, à medida que esta avançava as crianças construíam: o comboio, as duas torres e a cama, demorando-se mais tempo na construção do comboio porque era uma construção nova para eles. Realizei situações problemáticas do foro do cálculo mental da soma e da subtração e trabalhei os conceitos de, *em baixo* da cama, *por cima* do comboio e *entre* as torres.

No final, mostrei uma imagem da Catedral da Sagrada Família, em Barcelona, que era o destino da viagem do menino da história.

Inferências e fundamentação teórica

De acordo com Dienes, citado por Nabais (s.d. p.9),

os alunos aprendem as matemáticas muito mais facilmente construindo os conceitos a partir da sua própria experiência real que por meio de manipulações simbólicas. É necessário que as crianças aprendam a extrair a essência das matemáticas a partir da sua experiência pessoal, e não a partir da nossa.

Partindo da premissa que os materiais manipuláveis são jogos orientados, Aberkane e Berdonneau (1994, p.44) afirmam que “o jogo é uma oportunidade para desenvolver um grande número de competências ou habilidades transversais. Participar de um jogo leva a realizar escolhas, a tomar decisões, a organizar estratégias”.

Na linha de pensamentos de Aberkane e Berdonneau (1994, p.55), também é importante pensar na utilização individual de cada material, porque “respeita o ritmo de aquisição de cada criança, preserva a sua timidez e reserva, permitindo uma apropriação pessoal, com insucessos eventuais dos quais o professor nem sempre é testemunha, mas

que sempre acabam por ser ultrapassados”. Deste modo, os materiais manipuláveis desenvolvem a autonomia da criança e fomentam a esquematização da aprendizagem.

Sexta-feira, 7 de Janeiro de 2011

Nesta manhã a minha colega de estágio deu uma aula de iniciação a matemática com o material **Blocos Lógicos**. Primeiro, explorou-o através do jogo *Quem tem?* Depois, colocando todas as peças no centro da roda, realizou exercícios de sequência. Para tal, pediu a ajuda das crianças para irem buscar as peças ao centro e para continuar a sequência, utilizando a cor e a forma das primeiras peças como critério.

Após o intervalo, a educadora Fátima levou a turma para a biblioteca, sentou-os nos bancos e alguns no chão e com inflexões de voz e brincadeiras disse-lhes para entrarem no *mundo da fantasia*, incentivou-os a imaginarem que estavam a passear numa quinta cheia de animais domésticos. A medida que contava uma história mostrava animais de plásticos: cão, burro, cavalo, galinha, porco, entre outros, perguntando sempre o nome do animal, o nome do seu parceiro (como foi o caso do cão e da cadela), o nome das crias (cachorro) e o número de patas que tem. Quando se falou na ovelha foi mais confuso porque o primeiro aluno a responder disse que o seu parceiro era a cabra, para o corrigir a educadora mostrou ambas as imagens, da cabra e da ovelha, e conversou com eles sobre as suas diferenças, referindo também que é da ovelha que tiramos a lã e não da cabra, através da tosquia. As crianças interessadas no assunto continuaram a fazer perguntas sobre a lã e de como eram feitas as suas roupas. A educadora disse que as ovelhas eram tosquiadas no verão e explicou todo o processo de produção de tecidos e vestuários. Durante a explicação foi interrompida por grande parte dos alunos com vontade de contar as suas experiências.

Inferências e fundamentação teórica

A aula de **Blocos Lógicos** desmistifica a tese da matemática ser, tal como afirma Nabais (s.d., p.5), “sinónimo de complicação, de “coisa” difícil e inacessível, de “labirinto” arquitectado nas nuvens, sem ligação a realidade”, tornando-a lúdica e acessível, e, num segundo plano, permite às crianças mais tempo de contacto com os materiais manipuláveis, que consequentemente traduzem-se num grande contributo para a aquisição de estruturas cognitivas lógico-matemáticas. Tal como defende Nabais (s.d., p.6) acerca da exploração dos materiais por parte das crianças,

esta observação e manipulação da realidade tem que ser também real, isto é, exercida realmente por cada aluno, através de experiências pessoais repetidas e

variadas, que lhe permitam recolher todos os materiais necessários para a construção, na sua mente, do edifício matemático. Quanto mais ricas de conteúdo e variadas em perspectiva forem tais experiências, mais sólida e grandiosa será a futura construção.

De acordo com as Orientações Curriculares (1997, p.74) seriar e ordenar significa “reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objectos”. Nesta medida, a sequência corresponde a classificação e ordenação de elementos de maneira lógica e ordenada.

Tal como acontece na área da matemática, as aulas de conhecimento do mundo onde as crianças possam observar, experimentar e manipular materiais também são mais produtivas. Neste sentido, Catitas (2007, p.6), citando Smith, Cowie e Blades (1998), refere que “Piaget defendia que as crianças de tenra idade pensam de um modo diferente dos adultos e que a sua visão do mundo partia de uma perspectiva qualitativamente diferente”. Assim, o mesmo autor, Catitas (2007, p.7), aprofunda o tema recorrendo as Orientações Curriculares do pré-escolar (2002), que afirmam que,

a área do conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação Pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do Mundo.

Situações que devem ser pensadas e desenvolvidas pelo educador, como por exemplo a caixa dos animais domésticos da educadora Fátima.

1.3 – 3ª Secção: Bibe Azul B

Período de estágio: de 10 de janeiro a 21 de fevereiro de 2011

Faixa etária: 5 anos

Educador cooperante: Manuela Cardadeiro

1.3.1 – Caracterização da turma

A turma do Bibe Azul B é constituída por 29 crianças, sendo que 12 são meninos e 17 meninas.

A maior parte das crianças tem cinco anos, sendo que algumas já completaram os seis.

Existem alguns elementos que necessitam de mais atenção, dois porque são novos No jardim escola e só começaram a aprender com o Método João de Deus este ano letivo, os outros porque, por alguma razão desconhecida, não conseguem acompanhar o andamento da turma. Contudo, é um grupo que está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola João de Deus, demonstrando motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

Estas crianças pertencem ao nível económico médio/médio alto e os seus pais possuem na sua maioria formação superior.

1.3.2 - Caracterização do espaço

De acordo com Zabalza (1998a, p.120),

o espaço na educação constitui-se como uma *estrutura de oportunidade*. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objectivos e dinâmica geral das actividades propostas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho.

Por consequência, cada ano escolar organiza-se conforme as necessidades de aprendizagem de cada faixa etária. No caso do Bibe Azul, os alunos sentam-se em mesas individuais, dispostas duas a duas em três filas viradas para o quadro. Isto acontece porque os alunos estão numa fase de transição do pré-escolar para o primeiro ciclo e necessitam de saber apreender regras de comportamento adequadas e facilitadoras da aprendizagem, como por exemplo, estarem bem sentados quando escrevem.

Como acontece com qualquer Bibe Azul dos Jardins-Escola João de Deus, a porta da sala de aula converge para o salão. Esta sala usufrui ainda de uma porta externa que dá para o recreio do pré-escolar.

Toda a sala está decorada. A parede onde estão dois quadros negros tem na parte de cima, 26 nuvens em dracalon com letras do alfabeto manuscrito minúsculas e maiúsculas, cada uma. Na parede oposta existem, na parte superior, dez caixas forradas de diversas cores e tamanhos com um algarismo, do zero aos nove, inscrito em cada uma, e um quadro de cortiça, onde a educadora expõe os trabalhos dos alunos.

Nas paredes laterais, em relação aos quadros, estão as portas que dão acesso a sala (uma para o salão e outra para o recreio). Uma parede é revestida de janelas dando grande luminosidade a sala, ao contrário da parede oposta, que abriga a cómoda dos materiais, um armário, as prateleiras com os dossiês dos alunos, livros de leitura, enciclopédias e materiais vários. A secretária da educadora Manuela localiza-se num dos cantos da sala, entre uma janela e a parede dos quadros, em cima desta existe um exemplar da cartilha maternal João de Deus em grandes dimensões.

O material das crianças está arrumado numa grande cómoda com várias gavetas coloridas, e, a semelhança do que acontece nos Bibes Amarelo e Encarnado, cada gaveta pertence a uma criança, estando devidamente identificada.

1.3.3 – Rotinas

Os alunos desta turma entram para a sala de aula às nove, fazem intervalo (recreio) às 10h30 e almoçam às 12h. As idas à casa de banho decorrem, sempre, no término de cada um destes períodos.

- **Leitura**

Todas as manhãs as crianças têm uma aula de **Cartilha Maternal João de Deus**, em grupos de dois ou três alunos a vez, e, individualmente, leem nos seus lugares uma lição correspondente a letra em que pararam na **Cartilha**.

Inferências e fundamentação teórica

Partindo de uma pergunta da tese de Ruivo (2009, p.56):

se uma educação infantil, está provado, produz efectivamente feitos positivos do ponto de vista social e educacional em todas as crianças, não será interessante ensinar a ler na fase da educação infantil, ao invés de aguardar pela entrada da criança no sistema de ensino escolar obrigatório?

De facto, vemos o que acontece nos Jardins-Escola João de Deus, as crianças de 5 anos apreendem com facilidade e conseguem, desde cedo, juntar fonemas, ler palavras e construir frases. Mas para que isto aconteça é necessário que o educador esteja disposto a dar o passo de ensinar a ler.

Tal como Deus (1997, p.8) descreve que para João de Deus (s.d.), o criador da Cartilha Maternal, ler é uma arte porque “engloba todo o projecto de acção criativa e interpretativa”. Sobre isto, Deus (1997, p.8), acrescenta ainda que, citando João de Deus (s.d.), “não basta saber ler, é necessário ler com conhecimento de causa”. Porque:

Quem não tem a análise das letras, quem não sabe as regras dos seus valores, não pode ensinar bem, e ensinando mal, isto é, com muito custo e pouco proveito, naturalmente se furta às ocasiões de ensinar os outros, o que é um grande mal.

Nesta medida, Deus (1997, p.19), afirma que “quem se encarrega de fazer a iniciação à leitura terá de objectivar o acto de ler numa interacção directa e bem conduzida”. É por isso que o **Método João de Deus** é composto por regras práticas que facilitam a aquisição do ato de ler, das quais as mais importantes são: o livro de introdução à leitura deve ser de grandes dimensões, para cativar a atenção da criança; as lições devem ser dadas a grupos de crianças de até quatro elementos que estejam no mesmo nível de aquisição da leitura, para que funcionem como uma equipa; as crianças nunca podem responder em coro, porque a aprendizagem é personalizada; o professor usa de um ponteiro para direccionar a atenção dos alunos à letra, sílaba ou palavra pretendida.

- **Horário**

Quadro 4 – Horário do Bibe Azul B

Horas	Dias	Segunda –feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h		Iniciação à leitura e escrita	Iniciação à matemática material e escrita	Iniciação à leitura e escrita	Iniciação à matemática material e escrita	Iniciação à leitura e escrita
10h15		Recreio e higiene				
10h45		Iniciação à matemática material e escrita	Iniciação à leitura e escrita	Iniciação à matemática material e escrita	Música 10h20m – 11h15m Iniciação à leitura e escrita	Iniciação à matemática material e escrita
11h50		Higiene e Almoço				
13h		Recreio				
14h		Computadores 14h30 – 15h20	Escrita e letras	Jogos de matemática Cidadania Área Projeto	Escrita e letras	Experiências História – jogos
15h		Ditado Gráficos Desenho Série Dobragens Entrelaçamentos Inglês 15h30m – 16h30m	Conhecimento do mundo Dinamização do tema		Conhecimento do mundo Dinamização do tema	Ed. Movimento 15h – 15h30m
16h30		Lanche e saída				

1.3.4 – Relatos diários

Segunda-feira, 10 de Janeiro de 2011

Neste dia a educadora Manuela deu uma aula de matemática com **Calculadores Multibásicos**. As crianças jogaram ao *jogo da Torre* do 3 e do 4; ao *jogo das bases*, do 4 e

do 10; e representaram numa única placa alguns números, como por exemplo o 12, sendo questionados quanto ao algarismo de maior valor consoante a posição que ocupa no número. A primeira criança a quem se dirigiu foi ao quadro decompor o número 12 e a educadora explicou que o 1 que está na casa das dezenas representa 10 unidades, e o 2 que está na casa das unidades representa 2 unidades. Ainda com este material, realizaram uma operação de divisão, representando-a no quadro em forma de fração.

Inferências e fundamentação teórica

Cada **Calculador Multibásico** é formado por três placas de plástico, duas de cor igual e a terceira diferente, cada uma com cinco orifícios alinhados em comprimento, e por um conjunto de cinquenta peças que encaixam estrategicamente nos orifícios e umas nas outras, tomam seis cores, dividindo-se em dez amarelas, treze verdes, treze encarnadas, dez azuis, duas cor-de-rosa e duas lilás. Este material surgiu através do trabalho e pesquisa do Professor João António Nabais que dedicou a sua vida a pedagogia e psicologia educacional. Fundador do Colégio Vasco da Gama, em 1959, dedicando-se, sobretudo, a jovens carenciados.

No jogo das *torres* as crianças colocam as peças da direita para a esquerda consoante as cores indicadas. Segundo Caldeira (2009, p.190), a regra neste jogo diz que “nunca podemos ter na placa torres com a mesma quantidade de peças do nome do jogo”, por sua vez o nome do jogo é-nos dado pelo número de elementos da torre mais alta, isto quer dizer que, quando se joga na *torre do 3*, não se pode ter torres com três ou mais peças. Caso contrário, ainda de acordo com Caldeira (2009, p.190), “quando tivermos na placa torres maiores, temos que trocar essa torre (com o número de elementos do valor do jogo), por uma peça da cor que vem a seguir.”

Também no jogo das *bases* temos como preceito olhar para a torre mais alta, porém, desta vez, Caldeira (2009, p.201) diz que “para determinar a base mínima possível em que se pode jogar, olha-se para a torre mais alta e acrescenta-se 1 mentalmente”. No caso de a base ser 10, a criança é estimulada a ler o número no sistema decimal por ordens e por classes, aprendendo a reconhecer os algarismos de menor e maior valor relativo e absoluto de um número, neste caso, o 12.

Terça-feira, 11 de Janeiro de 2011

Nesta manhã, fomos em visita de estudos ao teatro ver a peça: *Bzzz, Bzzz, Bzzz*. As crianças mantiveram-se nos seus lugares durante todo o espetáculo, aderindo a tudo aquilo

que os atores pediram. Só se levantaram momentaneamente para saltar como as personagens.

Para uma maior segurança dos alunos os professores vestiram coletes refletos e, para atravessar as passadeiras, utilizavam uma placa encarnada com a inscrição “STOP”.

Inferências e fundamentação teórica

De acordo com os estudos de Almeida (1998, p.51), chama-se visita de estudo a “qualquer deslocação efectuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objetivos educacionais mais amplos ao do mero convívio entre professores e alunos”.

As crianças demonstraram um gosto particular por esta atividade, pode-se dizer até que os alunos “vivem” este tipo de acontecimento. Segundo Almeida (1998, p.159) o gosto dos alunos “não parece estar relacionado com o facto de sentirem que esta actividade os ajude numa melhor compreensão dos conteúdos abordados na sala de aula. Parece antes que a dinâmica interaccional estabelecida nas visitas pode contribuir para este agrado”.

As crianças devem ir ao teatro desde os três anos, para Cordeiro (2009, p.424) esta atividade trás inúmeros benefícios para os alunos, alguns deles são:

apreciação do teatro como experiência estética; progressiva consciencialização dos valores culturais e sociais; desenvolvimento da idade de que é possível contar histórias aliciantes com cenários pequenos; tirar a ideia do «pronto a comer» dos efeitos especiais que abundam nos filmes, mostrando que uma pessoa, sem mais nada, tem tudo o que precisa para encarar os outros durante largo tempo; partilha de uma forma de arte comunitária das mais antigas; entre outras.

De facto, verificou-se, no final da peça de teatro, que os alunos queriam contar o que tinham visto aos colegas e adultos mesmo sabendo que todos tínhamos visto a mesma obra.

Terça-feira, 18 de Janeiro de 2011

Este foi a primeira manhã de aulas da minha colega de estágio nesta turma cujo tema base era o pão.

Iniciou a manhã distribuindo uma proposta de trabalho que consistia numa receita de pão, com imagens a substituir palavras. No quadro, colou uma receita idêntica mas ampliada. À medida que explicava a confeção do pão substituí as imagens por palavras soltas, feitas em cartolina, fazendo a *leitura preparatória* sempre que necessário. De seguida, fez comboio e levou as crianças para o refeitório e os próprios alunos confeccionaram o pão descrito na receita para o comerem no intervalo da tarde.

Grande parte da manhã foi ocupada com a visita do autor António Torrado ao Jardim-Escola. Ele contou histórias e autografou livros, e depois disto a minha colega só teve tempo para fazer uma breve exploração do texto que tinha programado.

Inferências e fundamentação teórica

Leitura preparatória é o nome que se dá a leitura da palavra individualizando cada letra/fonema segundo as regras de leitura estabelecidas por João de Deus. Nesta medida, Ruivo (2009, p.241) afirma que,

o Método de Leitura João de Deus (MLJD), criado em 1876, é um Método que se enquadra nos modelos interactivos de leitura. Ele faz da palavra um elemento verdadeiramente fundamental para a aprendizagem, quer na aplicação das estratégias ascendentes (descodificação), quer nas estratégias do tipo descendentes (compreensão).

Neste caso, partindo da letra/fonema a minha colega conseguiu fazer com que as crianças lessem as palavras necessárias a realização da sua aula.

António Torrado é um conhecido autor português de literatura infantil que, em 1988, recebeu o Grande Prémio de Literatura Infantil Calouste Gulbenkian. De acordo com Pimenta (2007) António Torrado “tem mantido uma ligação constante com a temática educativa, quer como autor de manuais escolares para o ensino básico elementar, quer em intervenções regulares na imprensa, quer na formação de professores em Portugal e em missões de cooperação em países africanos de língua oficial portuguesa”.

(http://www.alpiarca.pt/biblioteca/pdf/antonio_torrado.pdf, visualizado em novembro de 2011).

Na sua visita, António Torrado, contou sobretudo histórias suas, utilizando marionetas e inflexões de voz, que apelam a atenção das crianças. Segundo Cordeiro (2009, p.314) “ouvir não é só com os ouvidos, mas também com a visão, o cheiro e o afecto”, salientando a importância dos instrumentos que cativam a atenção dos alunos.

Sexta-feira, 21 de Janeiro de 2011

Nesta manhã, li a história: *o Cuquedo*, sugerindo às crianças que repetissem as frases finais. De seguida, realizei com eles um ditado gráfico sobre este texto. Distribuí folhas coloridas A4, com uma cruz desenhada no centro que dividia a folha em quatro partes iguais, e um envelope com imagens de 3 animais da história: girafa, rinoceronte e ave. Primeiro, pedi a quatro crianças que apontassem no quadro negro os vários seus vários cantos: canto superior esquerdo, por exemplo. Em segundo lugar, expliquei que no final da

história todos os animais fugiram mas três foram mais lentos e iríamos descobrir quais e onde estavam. Os alunos colaram na folha as imagens segundo as minhas indicações e desenham o cuquedo no último espaço. No final, cada aluno tentou escrever o nome de cada um dos animais no espaço onde estavam colados.

Depois do recreio a minha colega fez leitura acompanhada da história da *galinha ruiva*, através de imagens projetadas por um datashow.

Inferências e fundamentação teórica

Sim-Sim (2006, p.99) diz que aprender a ler é uma “tarefa para toda a vida e ensinar a ler deve ser uma das prioridades não só dos professores de língua materna, mas de todos os docentes, na medida em que qualquer que seja a disciplina, a leitura vai estar sempre presente”, daí ser importante conjugar áreas e conteúdos como a iniciação a matemática com a leitura de histórias.

Tal como referem Nunes, Silva e Sim-Sim (2008, p.37),

é importante ensinar a criança a *ouvir falar* e a *expressar-se* adequadamente consoante os contextos e os objectivos da situação, tomando em linha de conta as pessoas com quem interagem, os lugares onde as interacções acontecem e as actividades ou tarefas em que elas se envolvem.

Então, apesar de, neste caso, as crianças não estarem a ler, elas são estimuladas à leitura através do ouvir contar, da participação oral e da visualização de imagens.

Uma das competências que a proposta de trabalho do *ditado gráfico* permite desenvolver na criança é a lateralidade, o reconhecimento da direita e da esquerda, que, tal como é afirmado na Enciclopédia de Educação (1997, p.140), é “definida como o domínio funcional de um dos lados do corpo sobre o outro, resultado do amadurecimento e da aprendizagem, estabelece-se entre os cinco e os seis anos de forma definitiva, embora o predomínio lateral se manifeste, por norma, bastante antes”. Acompanhada por esta está a capacidade de coordenação visomotora que, tal como vem descrita na Enciclopédia de Educação (1997, p.201), tem como característica fundamental “a introdução do «objeto», sua manipulação e utilização”, ou seja, um exercício deste género exige, primeiro, um conhecimento do esquema corporal e, também, “um certo domínio e controle do próprio corpo, em relação aos objectos sobre que actua e ao espaço em que tem lugar a actividade” (p.201), que implica uma coordenação precisa e funcional entre o olho e a mão.

Segunda-feira, 24 de Janeiro de 2011

Este foi o dia da *aula programada* de 60 minutos da minha colega, cujo tema era a constituição das plantas.

Iniciou a aula lendo uma história: *Como se faz o cor-de-laranja?* De seguida, enquanto dava uma lição da **Cartilha Maternal** a um grupo de alunos deu uma proposta de trabalho aos alunos.

Na área de conhecimento do mundo mostrou uma laranjeira verdadeira, explorando os vários constituintes da planta através de perguntas dirigidas.

Para finalizar, realizou três situações problemáticas da matemática oralmente, utilizando a construção da camioneta do **3º e 4º Dons de Froebel**, e, imagens plastificadas de laranjas.

Depois, a educadora Manuela deu uma aula com o **Cuisenaire**. As meninas construíram a escada com as peças de valor par em ordem crescente e os rapazes organizaram as peças de valor impar por ordem decrescente. Oralmente, fez situações problemáticas da soma e da subtração e realizou o *jogo dos comboios*, pedindo um número limitado de comboios que coubessem na estação da peça preta e da peça castanha.

Inferências e fundamentação teórica

Na área de conhecimento do mundo a minha colega mostrou um modelo vivo, uma laranjeira, para dar a constituição da planta. Mintzes, Novak e Wandersee (2000, p.290) dão o nome de aprendizagem significativa a este tipo de aula e aconselham “os professores a adoptarem ou criarem estratégias que encorajem” a compreensão das ciências através de vivências. Mintzes, Novak e Wandersee (2000, p.296) defendem, então, que “o papel do professor é facilitar a aprendizagem significativa, ou seja, ajudar os alunos a formarem ligações entre os novos conceitos e os que fazem parte da estrutura existente de conhecimentos prévios”. Tal como fez a minha colega.

O **Cuisenaire** é, tal como qualquer outro material manipulável, destinado à criança como investigador, mas para que a descoberta produza resultados positivos é essencial que, de acordo com Caldeira (2009, p. 127) os professores conheçam “as potencialidades e a utilização dos materiais manipulativos de forma a não condicionar as suas práticas e adequar tarefas que permitam um papel activo, adequado e reflexivo na construção do saber”. Assim, o aluno explora e constrói conceitos matemáticos de forma consciente.

O *jogo dos comboios* consiste em pedir ao aluno para colocar à sua frente uma peça na horizontal que se dá o nome de estação. Depois propõe-se que arranje diferentes maneiras de completar a estação em comprimento com diferentes *comboios* distribuídos

imediatamente por baixo da primeira peça cujas partes devem estar unidas pela extremidade. A professora pode limitar o número de carruagens (peças que formam o comboio), consoante o valor, a cor ou a quantidade. No final, fecha-se a estação com uma peça igual a primeira. Segundo Caldeira (2009, p. 137) “as crianças devem ser estimuladas a fazerem comboios com várias carruagens. Consoante as capacidades e destrezas que se pretende desenvolver”.

Terça-feira, 25 de Janeiro de 2011

Para a área de iniciação à matemática, a educadora Manuela utilizou o **3.º e 4.º Dons de Froebel**. As crianças construíram, em primeiro lugar, a mobília da sala, explorando-a com situações problemáticas de cálculo concreto e abstrato oralmente. Por exemplo, explorando o número de cadeiras que estavam a volta da mesa, para o cálculo concreto, e, para o cálculo abstrato, calculavam o número de crianças que haveria a volta da mesa se em cada cadeira se sentassem duas de cada vez. De seguida transformaram a mobília da sala em mobília do quarto. Nesta construção, trabalharam a dúzia, a dezena, a meia dezena e a meia dúzia, através do cálculo mental.

Inferências e fundamentação teórica

O **4º Dom de Froebel** é composto por oito paralelepípedos de madeira arrumados numa caixa de madeira cúbica. Este é utilizado da mesma maneira que o **3º. Dom de Froebel** mas, como salienta Caldeira (2009, p.260) “as construções são diferentes e obviamente são maiores as possibilidades de exploração. Estas construções requerem da criança, maior destreza manual, mais equilíbrio, assim como uma maior “ginástica” mental”.

Por sua vez, a combinação dos **3º e 4º dons de Froebel** permite, tal como afirma Caldeira (2009, p. 277) “fazer construções e cálculos mais elaborados e complexos”, porque a criança tem de combinar oito cubos e oito paralelepípedos nas suas construções e pensamentos concreto e abstrato.

Sexta-feira, 28 de Janeiro de 2011

Este foi o dia da minha *aula programada* de 60 minutos, cujo tema era as utilidades das plantas.

Na área de domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, sentei as crianças no chão em mantas para contar a história *Três árvores e três destinos*. Como cenário, tinha um

grande painel de paisagem; as personagens, três árvores, eram feitas de cartão e o lenhador era um fantoche de pano.

Depois, sentei as crianças nas mesas, distribuí uma proposta de trabalho, onde cada um deveria colar letras móveis e bolinhas de papel crepe castanho de maneira a escreverem a palavra papel e a preencherem um tronco de árvore. Enquanto isso, dei uma lição de cartilha a um grupo de três crianças.

Para a área de iniciação à matemática dividi a turma em cinco grupos de seis/sete elementos cada. Realizei uma situação problemática utilizando o painel, flores coloridas e o **Cuisenaire**. Distribuí uma caixa deste material por cada grupo e as crianças tinham de encontrar a peça que correspondia ao número de flores que o lenhador levou à sua mulher depois de um dia de trabalho, realizando operações de soma e subtração.

Na área do conhecimento do mundo as crianças visualizaram um pequeno filme sobre a confecção do papel e fizeram pasta de papel, com a qual moldaram uma flor.

Inferências e fundamentação teórica

No geral, os 60 minutos de aula foram bastante confusos porque, tal como afirmam Ferreira e Santos (1994, p.43),

uma actividade escolar, quer no início quer no fim, levanta frequentemente problemas de aprendizagem e de disciplina: de aprendizagem, porque para alguns alunos é difícil a passagem de um tipo de conteúdo para outro, ou mesmo de uma metodologia para outra; de disciplina, porque muitas vezes os alunos não percebem as instruções, ou porque não foram claramente enunciadas, ou porque elas variam de dia para dia, não havendo rotinas constituídas.

Obviamente que a imprecisão normalmente nasce do docente e não dos alunos que estão desejosos por aprender. Neste caso não foi diferente, enquanto futura educadora comecei a aula sem sinalizar regras de comportamento e falhei nas explicações de uma aula para a outra.

Ouvir contar uma história é defendido por Hohmann e Weikart (2004, p.548), que afirmam que “contar histórias em vez de ler um livro é uma maneira divertida de usar a linguagem com inflexões de voz e gestos”, para além disso, os mesmos autores, Hohmann e Weikart (2004, p.545) acreditam que “quando as crianças ouvem histórias, experimentam a relação entre a escrita e a leitura” na medida em que pensam no que estão a ouvir.

Segundo os estudos de Moreira e Oliveira (2004, p.15) “a matemática nos primeiros anos apontam no sentido de valorizar a capacidade de criar, conjecturar e resolver

problemas, de raciocinar e comunicar matematicamente num ambiente de auto-confiança e em cooperação com os pares”, neste caso, grupos.

Por fim, a aula de estudo do meio pôs os alunos em maior movimento, segundo Hohmann e Weikart (2004, p.505),

as crianças mais pequenas gostam de criar reproduções de pessoas e coisas a partir de plasticina, blocos, madeira, caixas, e praticamente todo o material que conseguem encontrar. São capazes de fazer reproduções porque podem formar imagens mentais de pessoas ou coisas e conseguem ver a semelhança entre essas imagens e um material ou meio particular.

Deste modo, foi importante confeccionar com as crianças a pasta de papel e pedir-lhes que fizessem uma flor.

Segunda-feira, 31 de janeiro de 2011

A aula de revisão das regras da **Cartilha Maternal** foi dada a turma toda. A educadora começou nas vogais, passou pelas consoantes (maiúsculas e minúsculas) e acabou nos ditongos decrescentes. No quadro, estavam desenhadas, em *letra bicuda*, os grafemas minúsculos e em letra cursiva os grafemas maiúsculos. A educadora fez muitas perguntas rápidas e de resposta simples (sim/não ou pedia somente nome, som ou valor de uma letra), a maior parte das vezes dirigiu as questões.

Depois, deu uma aula de iniciação à matemática com o material: **Geoplano**. Com elásticos as crianças dividiram o **Geoplano**, primeiro, a metade, e depois em quatro partes iguais. De seguida, em cada quarto fizeram uma figura geométrica segundo as indicações da educadora Manuela. A medida que ia ditando caminhava pela sala para verificar e corrigir os trabalhos efetuados.

Inferências e fundamentação teórica

A **Cartilha Maternal João de Deus**, como já foi referido, seguindo os estudos de Ruivo (2009) é um método de aquisição do código linguístico português que se baseia no fonema, a criança aprende regras específicas e simples que permitem-lhe avançar na leitura de palavras, frases e texto, e na compreensão dos mesmos, normalmente realizado em pequenas lições com pequenos grupos de crianças. Nesta medida, Ruivo (2009, p.124) afirma que este Método

favorece e estimula a criança a ser “analista da linguagem”. Isto porque lhe é permitido sempre que lê uma palavra, relacionar conhecimentos anteriores e descobrir por si que a posição da letra na palavra, ou a sua envolvimento, determina o seu valor sonoro, que a diferencia de uma parecida mas não igual.

Neste caso, sendo uma aula de revisões, a educadora Manuela expos perguntas pertinentes a todos os alunos mas exigia a resposta a uma criança específica, consoante o seu nível de aprendizagem, ajudando, sempre, as crianças com mais dificuldades.

A *letra bicuda* corresponde ao tipo de caligrafia que caracteriza o Método de leitura João de Deus. Quanto a isto, Ruivo (2009, p.128) afirma que João de Deus criou um conjunto de cadernos de escrita que utilizavam uma “caligrafia particular inclinada e de influência inglesa que se publica em 1896”, que era defendida por João de Deus (1896) que a descrevia, citado por Ruivo (2009, p.129), do seguinte modo:

o aspecto geral da escrita adoptada resulta da sua forma angulosa. Assim, cada traço – recto ou levemente curvo – permite que o aluno veja a letra por partes, proporcionando-lhe uma caligrafia consciente e equilibrada, o que não quer dizer que oportunamente se não arredonde a letra, ponto de partida para outra mais variada e perfeita.

O **Geoplano** é um material manipulável que permite a exploração de figuras geométricas. Consiste numa placa de plástico ou madeira com pregos (de plástico ou metal) onde se fazem desenhos com elásticos. Desenvolve sobretudo a coordenação visual-motora e, defendido por Caldeira (2009, p.409) “este material é excelente pela sua mobilidade e para que as crianças explorem problemas geométricos, registem no papel pontado, os seus desenhos, de forma a desenvolverem a sua destreza”.

Terça-feira, 1 de fevereiro de 2011

O tema desta segunda aula da minha colega foi: as características das aves, partindo do exemplo do pinguim.

Com um fantoche em forma de foca contou uma história que tinha por cenário projeções de cores: verde, azul, amarela, entre outras. O fantoche “passeava na neve” colorida procurando um amigo. De seguida, fez a leitura preparatória do nome de alguns dos animais que apareciam na história, como por exemplo o *papagaio*.

Depois do intervalo, dedicou-se às situações problemáticas recorrendo ao material **Cuisenaire** para dar alguma dinâmica a aula.

Por fim, projetou um filme sobre o ciclo de vida dos pinguins e auxiliou-se de uma apresentação em Powerpoint para explicar as características físicas do animal e o seu habitat natural.

Inferências e fundamentação teórica

Segundo Cardoso (1989), citado por Baganha e Costa (1989, p.14), considera que os fantoches,

são instrumento privilegiado para alimentar o sonho anímico das crianças. E creio que, cada vez mais, se reconhece que os fantoches desempenham um papel de relevo no processo educativo, muito especialmente ao nível do jardim-de-infância. Aí, o educador se serve deles na sua missão de trilhar, junto com as crianças, os caminhos maravilhosos do imaginário.

Assim, este instrumento vem permitir ao adulto cativar a atenção do aluno através do lúdico.

Nesta aula, o fantoche tornou-se intermediário na relação entre a minha colega e os alunos. Serviu para contar uma história, fazer-se conhecer, e, de seguida, ajudou a estabelecer regras de comportamentos porque do alto observava-os.

No que diz respeito às novas tecnologias, Mercado (2002, p.11) afirma que “um novo paradigma está surgindo na educação e o papel do professor, frente às novas tecnologias, será diferente com as novas tecnologias pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesse didático-pedagógico”, como, por exemplo, auxiliar o ato de contar uma história.

Sexta-feira, 4 de fevereiro de 2011

Fomos ao museu Calouste Gulbenkian ver algumas obras de arte. A turma foi separada em dois grupos.

A guia do grupo onde eu fiquei, fez um percurso, passando por quatro pinturas: uma paisagem que comparou com a pintura de uma cidade; um retrato de Fernando Pessoa; e uma representação de muitas pessoas sentadas numa explanada. Parou em cada uma delas e conversou com as crianças sobre a cor, as formas, o tipo de vestuário, os desenhos e o material, de que eram feitas as obras de arte. Trazia consigo uns cartões com a imagem alterada de cada uma destas obras e pedia aos alunos para compararem o cartão com a obra real e de assinalarem as suas diferenças, perguntando algumas vezes as razões de serem diferentes. Por exemplo, na obra original Fernando Pessoa está sentado numa cadeira com uma caneta na mão porque era escritor, no cartão a mesma figura tinha vestia um chapéu de cozinheiro e segurava uma colher de pau.

No autocarro, eu e as minhas colegas ajudámos a sentar e a por os cintos às crianças e durante a viagem cantamos algumas canções.

Inferências e fundamentação teórica

No que diz respeito à saída dos alunos em visitas de estudos Manson (1980) e Baillet, Clavel e Maglione (1989), citados por Almeida (1998, p.64), afirmam que o professor/educador,

é confrontado cada vez mais com um maior número de exigências, raramente negociadas, o que o impede de ter o tempo necessário para planificar este tipo de actividades. Este facto é agravado pela necessidade de preparação laboriosa de uma visita, a qual exige normalmente uma deslocação prévia aos locais a visitar.

Por estas razões, considerando o trabalho do educador, é positivo quando os locais a visitar, como este museu, exploram novas possibilidades para atrair o público, disponibilizando, neste caso, guias recreativas que acompanham o grupo de crianças e explicam com precisão as obras de arte visualizadas. Respondem, desta maneira às necessidades culturais emergentes da nossa sociedade do conhecimento, facilitando o trabalho do educador que de outra maneira não conseguiria preparar-se tão bem quanto um guia especializado.

Este tipo de atividade tem consequências que não podem ser medidas como as avaliações feitas em sala de aula, Almeida (1998, p.213) diz que “é plausível pensar que alguns dos aspectos vivenciados pelos alunos durante as visitas de estudo possam vir a ser evocados mais tarde, contribuindo para a compreensão de outros temas”. Por esta razão é sempre importante introduzir os alunos a novos contextos.

Noutra perspetiva, Segundo Sousa (2003a p.88) “as artes na educação não procuram, de modo algum, a formação de futuros artistas. O seu objectivo é o enriquecimento da criança a nível da sua cultura geral e não a sua canalização precoce para o mundo artístico do adulto”, sinalizando, assim, a importância de visitas a museus para o enriquecimento cultural das próprias crianças.

Segunda-feira, 7 de fevereiro de 2011

Neste dia dei a minha primeira manhã de aula cujo tema era o bico das aves.

Li a história do Patinho feio, e conversei com as crianças sobre a diferença entre um pato e um cisne. Transporte os valores da história para as vivências das próprias crianças.

Na matemática utilizei os **Calculadores Multibásicos** para fazer situações problemáticas de soma, subtração e multiplicação. À medida que realizávamos as operações nas placas também pedia a uma criança para escrever no quadro o que estávamos a fazer.

A seguir ao intervalo, sentei as crianças em cinco grupos, e com o auxílio da projeção de um powerpoint expliquei a importância do bico nas aves e expliquei a razão pela qual é diferente em cada uma, também falei no habitat e alimentação. Para consolidar, referi com mais peso a relação bico/alimentação de cinco aves diferentes: tucano/banana, galinha/milho, beija-flor/flor (pólen), falcão/rato e pelicano/peixe.

De seguida, aproveitei estas mesmas relações para realizar um jogo. Expliquei que seria entregue a cada grupo um saco contendo: quatro peças de esferovite - uma semelhante a cabeça de uma ave e três imitavam o formato de bicos; três imagens correspondentes a três alimentos típicos das aves que tinham sido mostradas; e, um envelope castanho com o nome da ave que tinham de descobrir (que só deveria ser aberto no final). Assim, para realização do jogo, os alunos deveriam combinar cabeça/bico/alimento que correspondesse a uma das aves apresentadas, e para verificar isto, no final, um elemento de cada grupo teve de ler a palavra que vinha dentro do envelope.

Inferências e fundamentação teórica

Como temos visto, ouvir contar uma história estimula certamente o domínio da língua oral e escrita, mas não só, por vezes, implica muito mais do que isso. Histórias como a do *Patinho feito* provocam o espírito de uma moral inerente a cada ser humano, segundo Araújo (2008, p.11) “a educação para a cidadania tem subjacentes valores democráticos de participação, solidariedade e responsabilidade, mas implica práticas pedagógicas coerentes com os valores defendidos. Deve ser alicerçada em modelos educativos que estimulem o aperfeiçoamento do comportamento humano ao nível da solidariedade e da justiça, valorizando o diálogo e o espírito de participação na vida da comunidade”.

Segundo Matos e Serrazina (1996a, p.193) “os materiais manipuláveis apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa”. Nesta medida, obedecendo a teoria de Piaget (s.d.), citado por Catita (2007, p.6),

As crianças aprendem através de experiências práticas iniciais. As ideias que se desenvolvem através dessas experiências práticas vão-se transformando em conceitos, como resultado da acumulação de informações e experiências que se confrontam com os conhecimentos adquiridos e que contribuem para a construção do mundo real da criança.

Assim, é natural que os materiais manipuláveis, como os **Calculadores Multibásicos**, sejam considerados uma vantagem no ensino da matemática.

Terça-feira, 8 de fevereiro de 2011

Nesta minha segunda manhã de aula tinha como tema base o ciclo de vida da rã.

Li a história do *Príncipe sapo* através de um livro de grandes dimensões (tamanho de uma Cartilha Maternal). No quadro tinha imagens A4 alusivas à história e, a medida que lia a história escrita nas páginas do livro, escolhia uma criança para escolher a imagem mais adequada para aquele excerto lido.

Na matemática construímos, com o **3º e 4º Dons de Froebel**, a mobília do quarto e o poço. Com as construções feitas realizei situações problemáticas da soma, da subtração e da multiplicação, algumas com dados desnecessários. Também distribuí à cada aluno um envelope com imagens de sapos coloridos para auxiliar no raciocínio.

Depois do intervalo dediquei-me à explicação do ciclo de vida da rã através da projeção de imagens reais organizadas num powerpoint, e no final, realizaram uma proposta de trabalho onde deviam somente desenhar as setas que completavam o ciclo que acabavam de ver.

Inferências e fundamentação teórica

De acordo com Serrazina (1990), citada por Caldeira (2009, p.127),

investigações têm constatado que os estudantes que utilizam materiais manipulativos na construção de conceitos têm melhores resultados, que os que não o fizeram, pois os alunos são indivíduos activos que constroem, modificam e integram ideias a interaccionar com o mundo físico, os materiais e os seus colegas.

Por isso, é importante que os alunos trabalhem várias vezes com o mesmo material no sentido de dominar as suas características e funcionalidades.

Quanto a apresentação em powerpoint, Mercado (2002, p.70) afirma que “existem duas maneiras que a apresentação eletrónica difere da apresentação tradicional: multimédia: a apresentação eletrónica pode combinar textos e figuras com som, animação e vídeo; interativa: o mais importante é que a apresentação baseada em computador interagir com o usuário”. Fazendo sentido o uso da apresentação em powerpoint numa aula onde a criança deve observar mais pormenorizadamente as características de um animal.

As Orientações Curriculares do ensino Pré-Escolar (1997, p.79) descrevem que

a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e

alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.

Como é o caso da visualização de uma rã viva no aquário.

Sexta-feira, 11 de fevereiro de 2011

Nesta manhã, a educadora Manuela distribuiu tarefas a cada uma das suas estagiárias. Uma ficou a dar cartilha, outra acompanhava a leitura das lições de cada criança no seu respetivo lugar e eu ia ajudando os alunos na realização das propostas de trabalho que tinham nas capas.

Depois do intervalo, uma das minhas colegas leu uma história sobre a segurança rodoviária. Sentou a turma no chão e pediu que imaginassem o que ela estava a contar. No final, conversou com eles sobre o comportamento dos peões na estrada.

Inferências e fundamentação teórica

A criança começa por adquirir consciência fonológica antes de aprender o alfabeto, e, para que apreenda corretamente a língua materna, na sua globalidade, exige a utilização de várias estratégias de aquisição da leitura e linguagem, isto acontece porque, segundo Bártolo, et. al. (s.d., p.66) “vários estudos têm demonstrado que a consciência fonológica pode ser treinada e desenvolvida através de um conjunto de tarefas intencionalmente desenhadas para o efeito”, como por exemplo, a tarefa de ouvir ler, de ligar um ou mais fonemas a um grafema ou de ler.

Cada criança tem responsabilidade de si no processo de aprendizagem, na medida em que é ela que, em última análise, compreende e apreende os conteúdos e valores transmitidos. Mas cabe ao docente cativá-la e motiva-la a isso, tal como afirma Sousa (2003a, p.135) “a criança deve ser figura activa e dinâmica de primeiro plano na cena rica de movimento da sua educação”. Nesta medida, a criança deve ser incentivada a ser protagonista do seu próprio desenvolvimento.

Terça-feira, 15 de fevereiro de 2011

Esta manhã foi diferente de todas as outras porque as crianças começaram por ser chamadas ao quadro para escreverem e lerem algarismos e números. Vinham cerca de quatro de cada vez, alguns ficavam mais tempo do que outros, consoante o seu nível de

conhecimento, mas todos passaram pela mesma experiência. Enquanto alguns estavam no estrado, os outros realizavam propostas de trabalhos de matemática nos seus lugares.

Inferências e fundamentação teórica

Costa (1988), citado por Caldeira (2009, p.62), afirma que “é no pré-escolar que a criança forma os conceitos matemáticos básicos, ou seja, aqueles que são fundamentais para o trabalho posterior com números, medidas e geometria”. Daí ser importante que o educador aborde noções de número de diferentes maneiras, tanto com materiais manipuláveis como com representações no quadro para que a criança distinga a importância e a diferença entre algarismo, que não expressa quantidade, e número que representa uma quantidade, por exemplo.

A aquisição do conceito de número, segundo Caldeira (2009, p.62) “é apontada como fundamental para a continuidade da aprendizagem da matemática escolar”. Neste sentido, a mesma autora, Caldeira (2009, p.60), acrescenta que, a noção de algarismo é “adquirida através das competências que advêm da prática e do treino sistemático. Os indivíduos necessitam não só de compreender, mas também de destrezas que são adquiridas pela prática. As capacidades matemáticas são armazenadas na forma de procedimentos de resolução de algarismos”. Daí a importância de memorizar os grafismos dos algarismos e os números para avançar com as situações problemáticas.

Sexta-feira, 18 de fevereiro de 2011

Esta manhã foi passada com a aula de matemática de uma colega com o material **Cuisenaire**.

Na primeira parte da manhã foi distribuído por cada dois alunos uma caixa do material com o qual realizaram situações problemáticas da soma, subtração e multiplicação.

Depois do intervalo, as crianças realizaram uma proposta de trabalho onde tinham de representar as mesmas operações, feitas anteriormente, colando retângulos de papel colorido representativos das peças do **Cuisenaire**.

Inferências e fundamentação teórica

A matemática adquirida no pré-escolar é, muitas vezes, a mais lúdica e concreta que se vê no ensino. De acordo com esta teoria Nabais (s.d., p.4) refere que numa matemática “cujas bases são apenas símbolos e fórmulas e cujo processo de

desenvolvimento é apenas dedutivo logo a partir das primeiras classes, não há verdadeiramente lugar para uma verdadeira «abstracção». Nos símbolos e fórmulas pouco ou nada existe que se possa «abstrair».

Assim, segundo Steiner (1993), citado por Moreira e Oliveira (2004, p.19), a educação matemática é um campo cujos domínios de referência e acção são caracterizados por uma *extrema complexidade*: o complexo fenómeno “Matemática”, no seu desenvolvimento histórico e actual, e na sua relação com outras ciências, áreas da prática, tecnologia e cultura; a complexa estrutura do ensino e escolarização na nossa sociedade; as condições e factores altamente diferenciados no desenvolvimento individual, cognitivo e social do estudante.

Como consequência é razoável que os alunos aprendam a matemática através de materiais manipuláveis todos os dias.

Segunda-feira, 21 de fevereiro de 2011

Neste dia, a minha colega de estágio preparou uma manhã de aula sobre o Mel. Vestiu-se de abelha, a “Zizi” e quando já estava a contar a sua história, na aula de Domínio da expressão oral e abordagem à escrita foi interrompida pela visita surpresa de uma inspetora da educação no Jardim-Escola e não pode dar mais a aula.

O resto da manhã foi passada a ajudar as crianças a terminarem trabalhos atrasados.

Inferências e fundamentação teórica

No processo educativo, segundo as Orientações Curriculares do Pré-Escolar (1997,p.93) “a intencionalidade do educador é o suporte desse processo. Esta intencionalidade exige que o educador reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes”, criando estratégias que despertem a curiosidade e desejo de aprender na criança.

Neste sentido, de acordo com o estudo de Piaget (1962) a atividade lúdica é responsável pelo melhor desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança. Para Sousa (2003a, p.166) “a criança tem necessidade de desenvolvimento da sua inteligência e esta desenvolve-se, não através do estudo e da memorização de matérias escolares, mas através da atividade lúdica”, tal como a introdução de personagens caracterizadas para a realização de uma aula.

1.4 - 4^a Secção: 4^o ano

Período de estágio: 14 de março a 13 de maio de 2011

Ano de escolaridade e turma: 4^o ano B

Professor cooperante: Hugo Rodrigues

1.4.1 – Caracterização da turma

A turma é constituída por 16 crianças, das quais 10 são do género feminino e 6 do género masculino.

A maior parte das crianças tem nove anos, embora algumas já se encaminham para os 10 anos.

Todos os alunos já frequentam este Jardim-Escola desde o pré-escolar, constituindo, neste último ano do 1º.ciclo, a turma com menos elementos de toda a escola.

Existem alguns elementos que necessitam de mais atenção e ajuda na realização das atividades propostas em sala de aula, que beneficiam de apoio pedagógico individualizado.

É uma turma bastante participativa e faladora ; apesar disto, nota-se que é na área de Língua Portuguesa que apresentam maiores dificuldades, pela ausência de riqueza de vocabulário, tanto nos seus discursos orais, como na estruturação de textos escritos.

Estas crianças pertencem ao nível económico médio/médio alto e os seus pais possuem, na sua maioria, formação superior.

1.4.2 - Caracterização do espaço

Segundo Vieira (2005, p.39) “as salas de aula são, por excelência, o espaço onde professores e alunos passam grande parte do seu tempo e é neste contexto que interagem entre si”. Tendo em conta a organização do espaço e que, cada faixa etária, enquanto grupo de crianças, têm diferentes tipos de necessidades no seu desenvolvimento.

Esta sala de aula tem duas portas de entrada localizadas em paredes opostas; numa destas paredes está o quadro interativo, uma estante e a secretária do professor Hugo. Na outra, um conjunto de cabides, devidamente identificados, onde os alunos arrumam as malas, mochilas e casacos, e uma estante, quase da altura do teto, onde são guardados os dossiês e outros materiais das crianças. Numa das paredes perpendicular a estas, existem três janelas que permitem uma boa iluminação de toda a sala de aula, e na parede paralela a esta está, no canto superior esquerdo, um placar dos aniversários das crianças, um contraplacado de cortiça, onde se expõe um cartaz com a primeira Dinastia Portuguesa e os trabalhos dos alunos, e o quadro negro, que já não é utilizado desde a colocação do quadro interativo.

No interior da sala de aula encontram-se vinte e uma mesas e cadeiras, dispostas aos pares em três filas, com exceção da fila do meio, que tem três mesas à frente. As mesas encontram-se voltadas para o quadro interativo. Num dos cantos da sala encontram-se

arrumadas cinco mesas e cadeiras que pertenciam a alunos que foram transferidos desta escola.

1.4.3 – Rotinas

Como já foi dito, é relevante para o desenvolvimento das crianças que estas sejam sujeitas, desde cedo, a rotinas que fomentem o seu crescimento, sendo tão importantes para crianças de três anos como para os alunos do 4º.ano. Nesta medida, as rotinas do 1º ciclo são muito semelhantes às do pré-escolar, salientando-se maiores diferenças nos horários e duração de cada tarefa/atividade, visto que o poder de concentração e assimilação de conteúdos aumenta consoante o nível de escolaridade e desenvolvimento cognitivo e comportamental de cada aluno.

Segundo Zabalza (1998b, p.52),

As rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas actuam 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 por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e autonomia.

Por estas razões, as rotinas vividas no jardim-escola devem ser estruturadas e organizadas de acordo com cada faixa etária e ano de escolaridade, exigindo uma planificação prévia das várias atividades e tarefas que desenvolvem, neste caso, o currículo nacional do 1º.ciclo do Ministério da Educação.

- **Troca da imagem do ambiente de trabalho do quadro interativo**

Todas as manhãs o professor Hugo mudava a imagem do ambiente de trabalho do quadro interativo. Para tal, escolhia um aluno para “lançar” o dado interativo do quadro eletrónico e, o número que saísse, correspondia a uma imagem da pasta de imagens contida no *software* do quadro. Todas as imagens estavam relacionadas com cavaleiros da idade média.

Inferências e fundamentação teórica

Morgado, (1999, p.36) afirma que “as situações de aprendizagem devem ser estimuladas de forma a incentivarem os processos de comunicação”. A troca da imagem do ambiente de trabalho do quadro interativo funciona, em certa medida, como a conversa matinal, porque, a pretexto da troca da imagem, os alunos e o professor trocam informações e fazem perguntas sobre variados assuntos.

Por outro lado, Ponte (1994, p.17) garante que “a utilização das TIC enriquecem as estratégias pedagógicas do professor e estimulam, em diversos contextos educativos, metodologias mais incentivadoras da atividade, da participação, da colaboração, da iniciativa e da criatividade”. Assim, de acordo com Mercado (2002, p.70) “os apresentadores eletrônicos devem ser usados tanto por professores como por alunos”, para que haja ensino e aprendizagem.

- **Horário**

Quadro 5 – Horário do 4º.ano B

Horas \ Dias	Segunda – feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h – 10h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10h – 11h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11h – 11h30	Recreio				
11h30 – 12h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12h – 12h50	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Experiências
13h – 14h30	Almoço e Recreio				
14h30 – 15h20	Estudo do meio	Inglês	Biblioteca	Música	Área projeto
15h20 – 16h10	Expressão Plástica 15h45 – 17h	Educação física	Estudo do meio	Computadores	Estudo acompanhado
16h10 – 17h		História	Formação cívica	História	Assembleia de turma
17h	Saída				

1.4.4 - Relatos diários

Segunda-feira, 14 de março de 2011

Os meus colegas e eu apresentámo-nos aos alunos e estes apresentaram-se a nós, dizendo o seu nome, a sua idade e o que mais gostam de fazer.

Na área da matemática, o professor projetou um powerpoint para explicar a transformação de um número complexo para incompleto e distribuiu uma proposta de trabalho.

Inferências e fundamentação teórica

A apresentação em powerpoint é mais um meio que torna interessante e lúdica a tarefa de ensinar. Segundo o Ministério da Educação (2007, p.168) “a sua utilização requer do professor uma escolha criteriosa e ajustada aos níveis de desenvolvimento dos alunos, aos tópicos a tratar e aos conceitos a adquirir”. Assim, esta ferramenta alicia os alunos a explorarem conteúdos e a desenvolverem conceitos.

No que diz respeito à matemática, Matos e Serrazina (1996, p.208) afirma que “na última década assistiu-se a um crescimento da disponibilidade de meios informáticos no ensino que permitem o desenvolvimento de processos de ensino Matemático muito poderosos”, que atraem a atenção do aluno e favorecem a sua concentração nas aulas.

Terça-feira, 15 de março de 2011

No primeiro momento da manhã, os alunos realizaram um ditado, que foi posteriormente corrigido pelo professor e estagiários. Depois, copiaram numa folha de papel vegetal um texto escrito em *letra manuscrita*.

Depois do intervalo, os alunos do 1º ciclo reuniram-se no ginásio para conhecerem uma autora/ilustradora. Ela conversou com os alunos sobre a sua profissão, leu alguns poemas da sua obra, intitulada *Surpresa* e, de seguida, explicou como ilustrou os seus livros: com círculos de cartolina colorida, recortando e sobrepondo-os formou imagens, como a de uma boneca e um vaso de flores.

Inferências e fundamentação teórica

De acordo com Condemarín e Chadwick (1987, p.184) “o ditado desenvolve a capacidade para escutar de forma concentrada e incrementada a qualidade de atenção da criança”, mas não só, o ditado também prepara e favorece a aquisição da competência ortográfica. Segundo Cassey (1993), citado por Azevedo (2000, p.223), “a aprendizagem da ortografia tem duas bases muito concretas: a pronúncia e a articulação claras (a fonética) e a memória visual”, daí que todos os exercícios e atividades realizados com os alunos que fomentem isto, permitem o desenvolvimento da capacidade ortográfica.

Sexta-feira, 18 de março de 2011

Nesta manhã, os alunos, desde o bibe azul até ao 4.º ano, assistiram a uma peça de teatro no ginásio do Jardim-Escola, sobre a Alimentação. Alguns alunos estavam muito agitados e conversavam constantemente, sendo advertidos a fazer silêncio, pelas professoras, diversas vezes.

Durante o resto da manhã, escreveram e realizaram exercícios de análise morfológica.

Inferências e fundamentação teórica

Grande parte da manhã foi preenchida pela peça de teatro. Sendo esta uma atividade diferente e lúdica, é natural que as crianças se mostrem mais agitadas e ativas. Mas é importante que aprendam a comportar-se na assistência, respeitando e mantendo-se em silêncio. De acordo com Urra (2011, p.213) “o respeito é o reconhecimento de que algo ou alguém tem valor, é o reconhecimento, portanto, do que é diferente”. E, acreditando que o respeito se baseia na relação com o outro ou consigo próprio, Maturana (s. d.), citado por Urra (2011, p.215), defende que “o respeito pelos outros se desenvolve desde a infância e apenas pode partir do respeito por si próprio”. O mesmo autor, Urra (2011, p.215), acrescenta que “o respeito perante os outros abre a porta ao mundo da convivência, e o respeito por si próprio guia-nos até à responsabilidade e à maturidade na vida adulta”. Assim, é fundamental que o docente esteja atento e corrija o comportamento da criança em atividades como estas, sempre que seja necessário, para que o aluno se recorde de onde está e de como se deve portar.

Segunda-feira, 21 de março de 2011

Reunião de Prática Pedagógica na Escola Superior João de Deus.

Terça-feira, 22 de março de 2011

Nesta manhã, os alunos realizaram um *ditado mudo*. O professor Hugo escrevia uma frase no quadro interativo, dava algum tempo para que memorizassem, apagava a frase e os alunos escreviam.

Inferências e fundamentação teórica

A escrita é uma competência muito utilizada no dia-a-dia de professores e alunos. Sabendo isto, Azevedo (2000, p.51) afirma que “escrever é uma tarefa de ordem conceitual, e, se bem que seja necessária a presença de modelos, enquanto ocasião de desenvolvimento de conhecimentos, a escrita «não é cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto»”. Por sua vez, continua o mesmo autor Azevedo (2000, p.51), “quando a criança começa a escrever, põe em jogo as suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica”. Assim, é através da prática dos grafemas que o aluno vai apreender a competência da escrita.

Sexta-feira, 25 de março de 2011

Esta foi a minha primeira manhã de aula, cujo tema base era *a carta*. Comecei por distribuir um envelope a cada aluno. Dentro havia duas cartas sem a saudação inicial e despedida, com o objetivo de que as crianças descobrissem, pelo discurso de cada uma delas, e preenchessem os espaços em branco, distinguindo a carta formal da carta informal.

Através de um powerpoint, revi as diferenças entre a carta formal e a carta informal, e expliquei como se dispunham, no envelope, os elementos necessários para enviar uma carta. Por fim, dei um autocolante a cada aluno, que funcionava como um selo e todos endereçaram a carta em meu nome.

De seguida, fiz uma situação problemática cujos dados estavam expressos nas cartas. Os alunos deveriam descobrir a diferença entre o número complexo expresso na carta informal e do número complexo inscrito na carta formal.

Comecei a aula de Estudo do Meio distribuindo uma proposta de trabalho que continha um mapa de Portugal, com as regiões numeradas, e uma legenda. Primeiro, os alunos tentaram preencher a legenda sozinhos; de seguida, com o auxílio de um Powerpoint, corrigimos esta atividade.

Esta última área foi dada em duas partes, uma de manhã e outra à tarde, pois as crianças tiveram uma aula com o professor Pedro, do clube de ciências, sobre os sismos.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta aula, utilizei como tema base, nas áreas da Matemática e da Língua Portuguesa, a carta. Pombo, Guimarães e Levy (1994, p.10) referem que o significado da palavra interdisciplinaridade varia entre “a simples coordenação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum”. Os mesmos autores, Pombo, Guimarães e Levy (1994, p.12), referem que “a interdisciplinaridade é fenómeno largamente generalizado cujo sentido deverá ser entendido como uma tentativa de resposta à necessidade atual de reestruturação da instituição escolar face às determinações históricas, civilizacionais e epistemológicas que caracterizam o estado atual dos saberes”, ou seja, por outras palavras, interdisciplinaridade refere-se, não só à relação de duas áreas de conteúdos segundo um tema base, mas também à aprendizagem de valores e atitudes que os alunos adquirem ao longo de uma aula.

O ensino das didáticas científicas é seguramente mais eficaz quando os conceitos são trabalhados, experimentados e, sobretudo, representados. Segundo Astolfi e Develay (1999, p.35)

a ideia de representação de um conceito – o ponto de partida da ideia de representação - tornou-se clássico a partir do trabalho de Bachelard, Piaget e Bruner... É que toda aprendizagem vem interferir com um “já-existente” conceitual que, ainda que falso num plano científico, serve de sistema de explicação eficaz e funcional para o docente.

Ou seja, a criança experiencia, conhece e formula questões sobre conteúdos científicos sem se dar conta, e é papel do docente orientar este “pré-conhecimento” de modo a aprofundá-lo, dar-lhe nome e forma, na vida dos alunos. O mesmo acontece com os conteúdos dados nas aulas de geografia, o professor pode aproveitar o que os alunos já sabem para aprofundar conteúdos. O Ministério da Educação (2010), no que diz respeito à disciplina de Estudo do Meio, delimita como tema de aprendizagem o Conhecimento do Meio Natural e Social, que, por sua, insere o Conhecimento de Lugares e das Regiões no currículo nacional de estudos do 4.º ano. Assim, uma das metas para o 4.º ano é o aluno ser capaz de comparar “as formas de relevo, os rios e o povoamento da região onde vive com os de outras regiões do país, utilizando vocabulário adequado”. (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=14&level=2>, visualizado em março de 2012).

Daí ser importante que, antes de comparar, a criança seja capaz de identificar as regiões de Portugal.

Segunda-feira, 28 de março de 2011

Esta foi a primeira manhã de aulas da minha colega Filipa.

Para a área de Estudo do Meio, com o apoio de um powerpoint, explicou onde fica cada uma das ilhas do arquipélago dos Açores e Madeira e realizou, com os alunos, a construção de um *bilhete de identidade* de cada ilha, referindo algumas características principais, como o nome e o número de habitantes.

Na área de Língua Portuguesa, recorreu a uma apresentação em Powerpoint para explicar e dar exemplos de conjugação pronominal. De seguida, leu um texto narrativo, fez interpretação oralmente e, na exploração gram; depois, cada aluno construiu um cilindro em cartolina e, assim, introduziu a fórmula do volume do cilindro.

Inferências e fundamentação teórica

São muitas as aulas dadas e visualizadas com o auxílio da tecnologia, como é o caso do projetor e powerpoint e do quadro interativo. Nesta linha de pensamento, Silveira-Botelho (2009, p.120) diz que “tal como em relação a outros materiais, também as novas

tecnologias e o seu contributo para esta educação multicultural dependem largamente da atitude e das escolhas do educador”, daí a utilização deste tipo de material pressupor sempre uma preparação prévia do docente.

Na aula de matemática, a minha colega, preocupou-se primeiramente em rever a área do círculo e só depois introduziu a fórmula do volume do cilindro, conduzindo o raciocínio das crianças através da construção de um cilindro de cartolina. Quanto à medida de capacidade *volume*, Palhares (2004), citado por Caldeira (2009, p.167), afirma que “de um modo intuitivo, poderemos dizer que o volume de uma figura tridimensional é a quantidade de espaço que ela ocupa”. Por sua vez, continua Caldeira (2009, p.167), “para medir o volume de uma figura tridimensional *C*, temos que escolher uma unidade de volume e calcular quantas vezes a unidade “cabe” em *C*”. Para tal, cada sólido geométrico tem a sua própria fórmula de volume.

Terça-feira, 29 de março de 2011

Grande parte desta manhã foi ocupada com a prova de Língua Portuguesa. Os alunos demonstraram alguma dificuldade na sua realização, constatando-se isso pelo facto de que muitas vezes fizeram perguntas ao professor sobre os exercícios.

Inferências e fundamentação teórica

Este tipo de dispositivo de avaliação, o teste, é considerado pelos behavioristas como uma avaliação formativa. Sobre isto, Azevedo (2000, p.136) afirma que quando esta avaliação é “usada durante o processo de ensino-aprendizagem, tem por função fornecer *feedback* ao aluno e ao professor, quanto à evolução do aluno numa determinada unidade”. Por sua vez, as provas também permitem identificar os erros mais comuns e proceder, posteriormente, à sua correção e remediação. Assim, continua o mesmo autor Azevedo (2000, p.137), “os instrumentos são especificamente elaborados para a pessoa a quem se destinam e dizem respeito apenas a aspetos cognitivos”. Assim sendo, esta ferramenta de avaliação torna-se útil na medida em que fornece informações individuais e restritas a conteúdos específicos da Língua Portuguesa.

Sexta-feira, 1 de abril de 2011

Nesta manhã, o meu colega de estágio Jorge deu a sua *aula assistida* por professores orientadores da Escola Superior de Educação João de Deus, cujo tema era o Petróleo.

Começou por explicar o que é o petróleo e como este é extraído da terra. Para concretizar o tema, mostrou aos alunos uma maquete, construída pelo próprio, onde se podiam ver os vários elementos de uma plataforma de petróleo.

De seguida, para a aula de Matemática, projetou uma tabela com dados sobre a quantidade de barris de petróleo recolhidos durante um período de tempo, distribuiu uma proposta de trabalho aos alunos e realizou um gráfico de barras de dupla entrada.

Para finalizar, na área de Língua Portuguesa, preencheu com os alunos oralmente um texto fenda com as preposições que faltavam.

Na reunião, foi dito que o Jorge é muito organizado e metódico, tem um bom-tom de voz e explica os vários temas com cuidado e atenção.

Inferências e fundamentação teórica

Esta foi mais uma aula assistida pelas professoras da prática pedagógica. Alarcão (1996, p.154) defende que “a reflexão sobre a prática emerge como uma estratégia possível para a aquisição do saber profissional. Esta abordagem permite uma integração entre a teoria e a prática, e desafia a reconsideração dos saberes científicos com vista à apresentação pedagógica”, daí ser importante a realização de uma reunião a seguir às aulas avaliadas pelas orientadoras de prática pedagógica ou pelas docentes cooperantes deste estágio.

A utilização de tabelas é um benefício nas aulas de matemática pois, tal como confirma Fernandes (2000, p.46), “as tabelas devem servir para organizar a informação, apresentando-se como modelos facilitadores da própria aprendizagem”; porém, ainda segundo Fernandes (2000, p.46), “a criação de uma tabela constitui um modelo matemático mais complexo e, como tal, requer pré-requisitos e saberes mais profundos”, ou seja, a construção de uma tabela requer habilidades e conhecimentos próprios para que seja feita de maneira simples e de leitura eficaz.

Segunda-feira, 4 de abril de 2011

Nesta manhã, a minha colega Filipa deu a sua *aula assistida*, cujo tema era a imigração.

Começou com a área de Língua Portuguesa, distribuiu uma carta aos alunos e, depois de a lerem oralmente, distinguiram discurso direto de discurso indireto, explicando as principais diferenças entre estes dois discursos através da apresentação de um powerpoint.

Conversou com os alunos e explicou os conceitos imigração e emigração.

Por fim, construiu um pictograma sobre os níveis de emigração de portugueses nos últimos anos, cujas imagens eram do planeta Terra. Assim, conduziu a realização do gráfico através de situações problemáticas relacionadas com a emigração em Portugal, que permitiram o seu preenchimento.

Na reunião final, foi dito à minha colega que a aula foi muito calma e silenciosa, e que poderia ter sorrido mais.

Inferências e fundamentação teórica

São vários os autores citados por Mesquita-Pires (2007, p. 97) que “realçam a importância de enquadrar a prática pedagógica como um momento de aprendizagem e desenvolvimento particularmente rico, onde se entrecruzam diversos saberes, diferentes influências contextuais e organizacionais, conhecimentos e estratégias específicas, reflexões e indagações constantes”. Deste modo, a supervisão dos professores Orientadores da Prática Pedagógica ganha significado na orientação do aluno-estagiário no sentido de perceber o que faz bem e de melhorar o que aconteceu menos bem.

O Ministério da Educação (2006, p.154) descreve que, na área de Língua Portuguesa, no parâmetro da Comunicação Escrita no 4.º ano do ensino básico, o aluno deve desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura. Para tal, define que um dos critérios que expande este parâmetro é o de “experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projetos em curso”, como é o caso da carta, que sugere à partida uma correspondência entre emissor e recetor. Sabendo isto, a minha colega, aproveitou para inserir um conteúdo gramatical, discurso direto e indireto, na apresentação de um novo tipo de texto, de maneira a tornar a aula mais rica em conteúdos.

Na área de matemática, optou por explorar situações problemáticas através de um gráfico. Segundo Grosso e Ruas (2000, p.38) “dá-se o nome de pictograma a um gráfico semelhante ao gráfico de barras, mas que utilizam imagens alusivas ao estudo que está a ser feito”, que neste caso foram as imagens do planeta Terra. Grosso e Ruas (2000, p.38) acrescentam ainda que este “é um gráfico que tende a ser pouco rigoroso mas facilita a apresentação da informação e é em geral graficamente atraente”, características que atraem a atenção da criança, principalmente quando cada uma também tem o seu próprio gráfico para completar, como aconteceu nesta aula.

Terça-feira, 5 de abril de 2011

Esta manhã começou com revisões para a prova de Estudo do Meio, que foram interrompidas pelo anúncio de que todos os alunos, professores e estagiários deveriam dirigir-se ao ginásio para a assistência de um workshop de promoção à leitura. Uma atriz interpretou uma história cujo único adereço utilizado foi um chapéu-de-chuva.

Depois, os alunos do 1º. Ciclo, foram divididos em pequenos grupos heterogêneos para fazerem, em conjunto, um desenho sobre esta história.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta manhã, os alunos foram convidados para assistir a um workshop de leitura, com o intuito de fomentar a vontade de ler. Na escola, as crianças fazem muita leitura informativa e explicativa sobre os conteúdos lecionados. Nesta vertente, segundo Lopes (2006, p.66) “a leitura contribui para o enriquecimento do vocabulário e para a consolidação daquilo que já foi aprendido, reforçando quer as competências básicas quer diversas competências metacognitivas decorrentes ao seu exercício”. O mesmo autor, Lopes (2006, p.66), acrescenta que a leitura “contribui ainda para o enriquecimento do vocabulário e para a consolidação daquilo que já foi aprendido, aumentando consequentemente a probabilidade de o sujeito ler ainda mais” e, talvez, de diversificar o tipo de texto, como por exemplo, ler: o jornal, poesia, prosa, entre outros.

O trabalho de grupo ou de equipa, como vimos no final da atividade teatral, é favorável para alunos e professores, na medida em que permite a interação entre alunos, fomentando a participação e interajuda. De acordo com Heimburge e Rief (2000, p.245),

os membros de uma equipa devem apresentar características que potenciem a eficácia dessa forma de trabalho, tal como: flexibilidade; boas capacidades de comunicação; profissionalismo; desejo de bem trabalhar com outros (espírito de equipa); humor; respeito pelas similitudes e diferenças dos outros.

Isto quer dizer que, quando se trabalha em equipa, cada aluno, enquanto ser individual, desenvolve em si competências (valores, atitudes, destrezas, etc.) devido ao confronto de personalidades e inteligências.

Sexta-feira, 8 de abril de 2011

Preparei para esta manhã um conjunto de aulas cujo tema era o Futebol.

Comecei por contar a história deste desporto, desde a idade média até aos dias de hoje, através da projeção de imagens ilustrativas.

Fui interrompida por uma professora orientadora de prática pedagógica que me solicitou uma aula surpresa na área da matemática sobre a divisão com dois algarismos no divisor e três no dividendo. Assim, pedi a um aluno para distribuir folhas de matemática e realizei situações problemáticas oralmente. Para a primeira situação, ditei eu os dados e chamei um aluno ao quadro para a realizar. Para a segunda, pedi a um aluno que dissesse um número com três algarismos que pudesse representar a quantidade de jogadores de futebol do mundo e a outro, um número de dois algarismos que pudesse representar, hipoteticamente, o número de equipas de futebol, com o objetivo de distribuir os vários jogadores pelas várias equipas de modo a obter um resto e, assim, apontar a posição do divisor, dividendo, resto e quociente, existentes na operação da divisão.

Na reunião foi-me explicitado que a minha aula não foi bem conseguida a nível da explicação do mecanismo da operação das divisões e que deveria ter escolhido situações problemáticas mais adequadas à realidade, mas que estava positiva.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula surpresa, foi-me pedido que desse a divisão. Esta operação é, segundo Aharoni (2008, p.120) “uma operação pelo menos tão natural como a multiplicação. Faz parte do nosso dia-a-dia”, porém, comparativamente com as outras operações é mais complicada e interessante. O mesmo autor, Aharoni (2008, p.120), acrescenta que a divisão tem “dois significados diferentes: repartição e agrupamento (formação de grupos ou conjuntos, todos com o mesmo número de elementos)”. E explica que,

nos dois tipos de divisão, um conjunto é dividido em conjuntos de tamanho igual. Mas as questões levantadas em cada tipo de divisões são diferentes: na divisão por repartição, a questão é quantos objetos contém cada conjunto; na divisão por agrupamento, a questão é quantos conjuntos existem. (p.120)

Deste modo, é importante que as situações problemáticas sejam reais, para que as crianças possam imaginar esta formação de grupos, caso contrário será difícil para o aluno abstrair-se e perceber o que lhe é pedido no problema.

Aharoni (2008, p.131), admite que a resolução de problemas é a essência da aritmética, é “o ponto de partida e a meta, já que exprime o significado das operações”, aprofunda, afirmando ainda que,

o significado da aritmética, nomeadamente como traduzir situações da vida real em exercícios aritméticos, deve ser ensinado desde o início. Para aqueles que foram ensinados desta forma, e também para os que praticaram o inverso, isto é, inventaram as suas próprias histórias aritméticas, a resolução de problemas não será tão intimidante como para a maioria dos estudantes de hoje em dia.

Assim, a crítica que me foi dada pela professora Orientadora de Prática Pedagógica e pelo professor cooperante, faz todo o sentido na medida em que uma situação problemática da matemática não deve somente preocupar-se com o cálculo mas também com a forma como é colocada na vida real das crianças.

Segunda, terça e sexta-feira, 11, 12 e 15 de abril de 2011

Nesta semana, organizámos, todos os estagiários do Mestrado, um conjunto de tarefas/atividades para os alunos que continuaram a vir a escola na sua primeira semana de férias da Páscoa. Os alunos estavam separados por anos de escolaridade e tinham sempre dois ou três estagiários responsáveis por cada grupo. A cada aluno, foi entregue um “passaporte” que era carimbado no término de cada tarefa.

No primeiro e segundo dia, fiquei responsável pelas pinturas em papel de cenário. Quando cada grupo chegava, decidia-se o tema a pintar, à exceção do bibe encarnado que carimbaram as suas mãos no papel com diversas cores.

No último dia, ajudei as minhas colegas na prova de estafetas, que consistia na apanha de balões no canteiro da escola. Cada criança tinha de saltar em arcos, caminhar na corda e desviar-se de pinos para lá chegar e trazer para a sua equipa um balão. Vencia a equipa que terminasse a prova em menos tempo.

Nos dias 12 e 15 nós, alunos estagiários dos Mestrados, representámos uma peça de teatro inspirada na história *A rainha das cores*, adaptada pelo estagiário Jorge Terrinca. Num dia para os alunos do pré-escolar e no outro para os alunos do 1º ciclo.

Inferências e fundamentação teórica

O jogo, orientado ou não, é sempre um mecanismo de desenvolvimento motor e cognitivo nas crianças. Já em 1982, Buhler, citado por Pessanha (2001, p.29), afirmava que,

o desenvolvimento na criança está relacionado com a perceção e a coordenação motora, classifica *o jogo como jogo funcional, jogo de ficção, jogo de receção e finalmente jogo de construção. Considerou, assim, uma sequência de movimentos e padrões motores, relacionados com o progresso, a mestria e o controlo do jogo. Admite que o jogo proporciona capacidade de descoberta e afirma que a partir da atividade espontânea nasce a atividade orientada e o objetivo criativo.*

Assim, menciona Pessanha (2001, p.29) “Buhler, ao fazer esta distinção, valoriza desta forma o *jogo e a criatividade*”. Neste sentido, é produtivo criar situações de jogos na

escola, ainda, por cima, quando existe mais tempo para o seu efeito, como é o caso das crianças que continuam a ir à escola mesmo no período de férias.

Quanto às atividades de expressão plástica, ou seja, as pinturas em papel de cenário, Sousa (2003b, p.225) afirma, sobre a pintura, que “trata-se de uma linguagem plástica expressiva que é acessível a todos os homens, independentemente da sua idade e da sua cultura”. Na educação pela arte o protagonista da ação, a criança, é mais importante do que a obra final. Assim, o mesmo autor, Sousa (2003b, p.228) acrescenta que “as pinturas das crianças não interessam, por isso, como obras artísticas, mas como método educacional. Não interessa que pinte «bem», mas que expresse os seus sentimentos e satisfaça as suas necessidades criativas através do ato de pintar”, tal como as minhas colegas e eu pudemos verificar com esta atividade. As crianças estavam alegres e divertidas, e ansiavam sempre pela sua vez de pintar ou de marcar as mãos.

De acordo com Marcelo-Garcia (1999), citado por Mesquita-Pires (2007, p.19) “o processo de aprender a *ensinar* implica a passagem do formando por um conjunto de fases que se manifestam na forma como cada um se torna professor/educador e consolida o seu desenvolvimento pessoal e profissional”, daí ser importante para mim, enquanto futura docente, planificar e dar vida, não só a aulas, mas também a diferentes tipos de atividades e jogos uteis ao desenvolvimento dos alunos.

Segunda-feira, 9 de maio de 2011

Nesta manhã, a minha colega Filipa deu as aulas.

Na área de Língua Portuguesa, explicou a diferença entre predicado verbal e não verbal, com o apoio de uma apresentação em Powerpoint. De seguida, realizaram uma proposta de trabalho.

Ainda antes do intervalo, a Filipa distribuiu outra proposta de trabalho que consistia em cinco situações problemáticas da matemática. Deixou que os alunos as realizassem individualmente, enquanto tirava algumas dúvidas pontuais e, depois do recreio, corrigiu-as, chamando sempre um aluno para ir ao quadro.

Para a aula de Estudo do Meio, com a projeção de imagens, contou uma história sobre um agricultor que perdeu todas as suas colheitas devido às chuvas ácidas. De seguida, os alunos, nos seus lugares, organizaram as quadrículas de banda desenhada sobre esta mesma história. Por fim, todos debateram as razões que levam à formação destas chuvas e consequências que provocam no meio ambiente.

Inferências e fundamentação teórica

Na área de matemática, a minha colega optou por dar um conjunto de situações problemáticas aos alunos, que corrigiu à medida que os alunos terminavam. Este trabalho individual só foi possível porque as crianças trabalham desde cedo o conceito de número. Segundo Caldeira (2009, p.85) “as crianças necessitam de uma grande quantidade de experiências informais com situações problemáticas e com a linguagem, antes do ensino explícito e do trabalho com símbolo, no domínio das operações”, isto é, a criança só é capaz de realizar a proposta de trabalho sozinha quando já adquiriu as competências matemáticas necessárias à sua execução.

Na aula de Estudo do Meio, os alunos observaram imagens de uma história para descobrir o tema da aula. Cavacas *et al.* (1991a, p.126) admitem que “a leitura de imagens é um processo simples, acessível a todos os indivíduos, já que não implica a inteligibilidade exigida pela língua, mas apenas a percepção sensorial”, mas requer uma atenção sob a observação da imagem e a organização sequencial entre elas. De acordo com Spodek e Saracho (1998, p.335), a leitura de imagens e fotografias “estimulam discussões e oferecem informação”. Assim, os mesmos autores, Spodek e Saracho (1998, p.335), defendem que as imagens devem “ser grandes o suficiente para poderem ser vistas por um grupo de crianças, e não devem conter excesso de detalhes, para que elas se possam concentrar no que é importante”. Deste modo, os alunos são como que chamados a observar e atraídos ao debate e discussão de ideias através da visualização e observação.

Terça-feira, 10 de maio de 2011

O estagiário Jorge preparou para esta manhã um conjunto de aulas sobre a pesca.

Primeiro, projetou imagens, de modo a demonstrar os vários tipos de pesca. De seguida, ainda na área de Estudo do Meio, realizou um jogo de pescaria. Dentro da sala de aula, as mesas estavam organizadas em forma de “u”, e havia peixes de papel, presos com um clip cada um, distribuídos no chã, no interior do “u”. Os alunos, um de cada vez, pescavam com uma vara de pesca que tinha na ponta do anzol um íman. Quando apanhavam algum peixe, deveriam ler o seu nome, que estava escrito na imagem, e descobrir se era um peixe que vivia no mar/oceano ou no rio.

Na área de língua portuguesa, apresentou um Powerpoint e distribuiu uma proposta de trabalho sobre a voz passiva e a voz ativa. Trabalhando a pares, as crianças deveriam distinguir as frases soltas, recortadas em tiras, da voz ativa da voz passiva e, de seguida, colá-las corretamente na proposta de trabalho.

Para a Matemática, explicou e realizou três equações com uma incógnita com as crianças.

Inferências e fundamentação teórica

Para esta manhã de aulas, o Jorge preparou um jogo simples e didático. Sobre isso, Spodek e Saracho (1998, p.223) admitem que,

embora alguns jogos exijam equipamentos e materiais específicos, muitos requerem pouco do professor além de instruções diretas e supervisão. Muitas vezes, um pedaço de giz ou uma bola é tudo o que é necessário para manter as crianças envolvidas numa atividade por um longo tempo.

Por isso, é importante que o jogo, sobretudo dentro da sala de aula, cativo o aluno à aprendizagem de conteúdos e competências, assim, tal como afirma Pessanha (2001, p.127) “a prática frequente da atividade lúdica pode constituir um contributo importante para o desenvolvimento da criança”.

Sobre a área de Língua Portuguesa, Cavacas *et. al* (1991b, p.191) afirma que:

no primeiro nível de escolaridade, o ensino-aprendizagem da gramática é feita predominantemente de forma implícita. Isto quer dizer que a «lição» de gramática consiste essencialmente: a) no uso da língua em situações de comunicação; b) na prática intensiva de exercícios orais e escritos, que vão permitindo aos alunos o domínio das estruturas fundamentais da língua; c) na apreensão intuitiva de aspetos básicos de funcionamento da língua.

Estes são pontos fulcrais, no que diz respeito à aprendizagem da língua, tanto oral como escrita.

Na aula de matemática, o meu colega esforçou-se por explicar como calcular equações. Farmelo (s. d.), citado por Crato (2008, p.184), defende que “«uma equação é a expressão de um equilíbrio perfeito», que se torna bela quando é uma «síntese da verdade sem um único símbolo desperdiçado”, ou seja, segundo o mesmo autor, a equação tem uma “beleza” própria devido à sua ordem e complexidade. Crato (2008, p.183) acredita que para aqueles “que ultrapassaram os escolhos académicos da matemática e ganharam gosto por essa disciplina, certas equações apresentam a informação de forma tão simples que são belas”, dizendo ainda que “em matemática, ninguém se espanta com a existência de fórmulas – a condensação de relações através de símbolos parece definir a própria disciplina. Esta revela ainda um enorme poder explicativo e preditivo nas ciências”. Por estas razões e muitas mais, é importante tornar a matemática atrativa e bela, para que os alunos ganhem interesse na sua aprendizagem e lhe deem utilidade.

Sexta-feira, 13 de maio de 2011

Esta manhã começou com o professor Hugo a conversar com os alunos sobre hobbies e preferências. Os alunos comentaram sobre futebol, armaduras e espadas.

De seguida, as alunas estagiárias do 2ºano do ensino básico, que partilhavam a sala conosco naquela manhã, deram uma aula, em conjunto, sobre o Lince Ibérico. As duas estagiárias usaram o mesmo Powerpoint; a primeira falou das características físicas deste animal enquanto que a outra descreveu o habitat e a alimentação. Ambas tiveram uma postura calma e pouco dinâmica. No final, o professor Hugo explicou à turma que embalsamar significa preservar um animal morto, pois uma delas fez um erro científico sobre este assunto.

De seguida, o professor Hugo retomou a aula e explicou a diferença entre a vírgula e o ponto e virgula, na escrita e na fala oral; como apoio, forneceu às crianças uma ficha informativa e, depois, deu-lhes uma proposta de trabalho de gramática.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta manhã, o professor manteve uma conversa agradável com os alunos sobre hobbies e preferências. Antunes (2001, p.19) parte “do pressuposto que a educação é um processo de crescimento que, tendo como objetivo a autorrealização no campo pessoal, profissional e social, se processa ao longo de toda a vida dos seres humanos e tem lugar em todos os espaços em que vivem, convivem e interagem”, daí ser fundamental que o docente estabeleça uma relação amigável e de confiança com os seus alunos, conhecendo, não só as suas competências, mas também os seus gostos e preferências.

Neste dia, as colegas estagiárias do 2.º ano deram início à sua prática pedagógica, no que diz respeito a dar aulas. Segundo Mesquita-Pires (2007, p.129) “a formação inicial é considerada, por muitos, como um momento de construção de competências que visam a preparação do educador para a realidade profissional”; neste sentido, quanto maior for o tempo de contacto e socialização do aluno estagiário, melhor será a sua formação e adaptação à realidade e ação educativa.

No último momento da manhã, o professor falou sobre os sinais de pontuação, nomeadamente a vírgula. Cavacas *et al.* (1991b, p.254) referem que “a pontuação contribui para a eficácia da comunicação que se estabelece entre o autor e o leitor comum. Pontuar significa para o autor orientar a leitura que irá ser feita do seu texto”. Outro autor, Jean (2000, p.186), argumenta sobre este aspeto da língua, dizendo que “parece que a função primitiva da pontuação foi marcar os locais onde o leitor deveria respirar quando lia em voz alta. Uma função importante dos sinais de pontuação é indicar as «pausas

respiratórias» ”. Apesar desta noção fazer parte da vida de muitos alunos, os estudos de Azevedo (2000) referem que o uso da vírgula constitui a principal dificuldade para os alunos na expressão escrita; por isso, é importante que o professor trabalhe junto das crianças os sinais de pontuação. Assim, deve, desde que o aluno começa a aprender a escrever, diversificar as suas estratégias, no sentido de trabalhar a pontuação de maneiras diferentes: cópias, ditados, escrita criativa, entre outras.

1.5 - 5ª Secção: 3º ano

Período de estágio: 16 de maio a 8 de julho de 2011

Ano de escolaridade e turma: 3º ano A

Professor cooperante: Sofia Vasconcelos

1.5.1 - Caracterização da turma

Esta turma consta de 18 rapazes e 8 raparigas, totalizando 26 alunos. Entre eles existe uma criança com síndrome de Asperger, outro com hiperatividade e déficit de atenção, e um aluno que foi adotado há pouco tempo, que demonstra grandes carências afetivas.

A turma, em termos de comportamento, é bastante heterogênea devido à discrepância entre gêneros. Os rapazes são muito agitados e as raparigas acompanham muitas das suas brincadeiras em sala de aula. No geral, demonstram ser todos muito amigos porque se interessam e ajudam continuamente.

Poucos demonstram dificuldades nas várias áreas; três alunos têm realmente mais dificuldades do que os outros e são acompanhados, todos os dias, por uma professora de apoio especial. Apesar disso, estão todos integrados na Metodologia João de Deus e no Jardim-Escola, evidenciando os benefícios inerentes a este tipo de aprendizagem.

1.5.2 - Caracterização do espaço

Esta sala encontra-se no rés-do-chão do edifício do 1º ciclo. É bastante iluminada, mas muito abafada porque metade das janelas dão para a rua e a outra metade para o recreio e a professora mantém-nas fechadas, devido ao barulho.

A sala de aula goza de uma estrutura retangular. Uma das paredes mais curtas, onde está a porta de entrada, suporta o quadro interativo, tem uma prateleira de arrumes e a secretária da professora Sofia. Na parede oposta está uma pequena estante de livros, algumas janelas pequenas encostadas ao teto. Numa das paredes perpendiculares, estão localizadas as demais janelas, três que ocupam quase toda a parede em largura e metade da sua altura e, na parede oposta, ainda está preso o antigo quadro negro de giz e está encostado um armário onde se arrumam os dossiês das crianças, algum do material comum a todos, como folhas pautadas, e jogos.

No interior da sala, existem exatamente 26 mesas e cadeiras para cada aluno se poder sentar; também estão disponíveis dois bancos para os alunos estagiários.

Nas paredes existem: o calendário dos aniversários, um painel plastificado das presenças e um placard onde se expõem os trabalhos dos alunos.

Toda a sala está decorada com elementos das histórias do *Asterix e Obelix*.

1.5.3 - Rotina

A rotina desta turma não varia muito das rotinas que já foram descritas neste capítulo, à exceção dos trabalhos de casa.

- **Correção do trabalho de casa**

Todas as manhãs, a professora Sofia entregava aos alunos os trabalhos de casa do dia anterior com as devidas marcações, para que eles pudessem corrigir individualmente os seus erros; depois, tinham de voltar a entregar as folhas à professora.

Inferências e fundamentação teórica

É importante ter-se tempo para corrigir os trabalhos de casa. Partindo do princípio de Meirieu (1998, p.14) que “os trabalhos de casa são sempre necessários”, percebe-se que só o podem ser quando o trabalho de casa é previamente explicado e posteriormente corrigido em sala de aula, para que seja uma tarefa eficaz no sistema ensino-aprendizagem. Tal como afirma Méndez (2002, p.123), “a chave está na qualidade e clareza da informação que se dá aos alunos sobre a correção” e execução dos trabalhos de casa. Por isso, Meirieu (1998, p.14) aprofunda o tema defendendo que “o melhor trabalho de casa não pode, em circunstância alguma, substituir o trabalho que não foi feito na aula, que mais vale fazer melhor do que mais”.

De facto, os trabalhos de casa têm como objetivos principais, sustentar e consolidar conteúdos lecionados na escola; por isso, Meirieu (1998, p.14) diz que estes,

poderão ser, sem dúvida, menos numerosos, mais objetivos, mais acessíveis, mas é necessário que haja alguns para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal.

Os trabalhos de casa tomam assim duas vertentes: o ramo referente a aprendizagem de conteúdos e o ramo relativo à apreensão de valores e atitudes necessárias à vida adulta, como por exemplo: a responsabilidade e o interesse pelo trabalho.

• **Horário**

Quadro 6 – Horário do 3.º ano A

Horas \ Dias	Segunda – feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h – 10h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10h – 11h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11h – 11h30	Recreio				
11h30 – 12h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12h – 12h50	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Experiências
13h – 14h30	Almoço e Recreio				
14h30 – 15h20	Estudo do meio	Computadores	Música	Inglês	Experiencia
15h20 – 16h10	Formação cívica	Estudo do meio	Área projeto	Educação Física	Estudo acompanhado
16h10 – 17h	Estudo acompanhado	História	Biblioteca	História	Expressão Plástica 15h45 – 17h
17h	Saída				

1.7.4 – Relatos diários

Segunda-feira, 16 de maio de 2011

Nesta manhã, a seguir ao tempo de correção dos trabalhos de casa, a professora pediu que os meus colegas e eu nos apresentássemos às crianças, dizendo o nosso nome, idade e fruto preferido. E as crianças fizeram o mesmo.

De seguida, os alunos realizaram seis situações problemáticas da matemática, sendo corrigidas à medida que eram feitas.

Na parte da tarde, fui até a sala do 4º ano B para terminar a aula sobre a história do futebol que tinha ficado pendente no dia 8 de abril de 2011.

Inferências e fundamentação teórica

É dentro do espaço da sala de aula que os professores e os alunos despendem a maior parte do seu tempo. Por conseguinte, é neste lugar que há a maior possibilidade de interação entre os protagonistas da ação ensino-aprendizagem, o professor e o aluno. Neste contexto, Vieira (2005, p.39) refere que “um ambiente facilitador da aprendizagem pressupõe uma atmosfera e um meio favorecedor, no qual a qualidade das relações interpessoais é considerada o principal fator”. Daí também ser importante a apresentação dos alunos estagiários porque é uma maneira de estes se envolverem diretamente na rotina da turma.

Terça-feira, 17 de maio de 2011

Nesta manhã, os alunos votaram no material manipulável estruturado para a aula de matemática. Venceu o **5.º Dom de Froebel**. Porém, alguns alunos comentaram que já não tinham idade para utilizar este “jogo”; perante esta atitude desagradável, a professora Sofia explicou que quando eram mais novos era um “brinquedo” muito útil à sua aprendizagem e deveriam estar gratos pela aprendizagem que este material proporcionou e que ainda hoje proporciona.

Com o **5º Dom de Froebel** fez perguntas, comparando a quantidade de cubos, de meios cubos e de quartos de cubos. De seguida, falou de frações próprias e impróprias, pedindo sempre às crianças que dessem exemplos recorrendo ao material que estavam a utilizar. Com o auxílio de uma apresentação em Powerpoint, construíram a igreja e realizaram situações problemáticas de cálculo mental.

Inferências e fundamentação teórica

Abbagnano e Visalberghi (s. d., p.579) descrevem que “a serie dos dons [de Froebel] do terceiro ao sexto é uma espécie de jogo para construções, e no conjunto trata-se de um material que permite à criança fazer extrinsecamente a sua atividade livremente”.

O **5.º Dom de Froebel** é composto por 27 cubos de madeira, cujos três deles estão partidos a metade e outros três partidos em quatro partes iguais, sobrando, assim, 21 cubos inteiros. Tal como o **3.º e 4.º Dons de Froebel**, também este Dom de Froebel é arrumado numa caixa de madeira.

Este material serve tanto para o pré-escolar como para o primeiro ciclo porque, de acordo com Caldeira (2009, p. 240), “Froebel, 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, da linha e do ponto”, tornando o **Dom** um material sempre atual.

Quanto à atitude de alguns alunos, Alcântara (1998, p.12) afirma que “as atitudes crescem. Ligam-se a nós, arraigam-se e consolidam-se pela força do desejo e na proporção direta da intensidade do nosso afã e interesse”, daí ser natural que reajam de maneira desagradável ao serem contrariados.

Sexta-feira, 20 de maio de 2011

Este dia começou com revisões orais sobre a leitura de números. Para tal, a professora, começou por escrever no quadro um número com seis algarismos e, à medida

que ia avançando nas suas explicações, acrescentava-lhe algarismos. De seguida, trabalhou o mesmo número, até às milésimas.

Para ajudar um aluno que se enganou a escrever a palavra *milésimas*, a professora pediu-lhe que fosse ao quadro e, recordando algumas regras da cartilha, ajudou-o a escrever a palavra corretamente.

Inferências e fundamentação teórica

O conceito de número é pessoal, refere-se à ideia que cada um tem sobre o número, como o compreende. Segundo Matos e Serrazina (1996a, p. 246) “o sentido do número é altamente personalizado e está relacionado com as ideias sobre o número que cada um foi estabelecendo e com a forma como aquelas foram adquiridas”. Os mesmos autores, Matos e Serrazina (1996a, p.246) acreditam que “um dos conjuntos numéricos com que os alunos têm dificuldade de lidar é dos denominadores «números decimais»”. É por isso importante que o docente trabalhe de forma atenta e gradual o sentido do número, para que a criança consiga interiorizar e distinguir conceitos como os de número inteiro e número decimal.

Nos Jardins-Escola João de Deus dá-se muita importância à aplicação do Método de leitura João de Deus: A Cartilha Maternal. Segundo Ruivo (2009, p.119), “nos Jardins Escolas as educadoras desenvolvem as competências linguísticas das crianças porque estão sensibilizadas para a importância da linguagem no desenvolvimento humano”, linguagem que é continuamente desenvolvida ao longo dos anos, daí a importância de recorrer às regras da Cartilha, ao longo dos anos, sempre que necessário.

Segunda-feira, 23 de maio de 2011

Reunião para a entrega de avaliações da prática pedagógica na Escola Superior de Educação João de Deus.

Terça-feira, 24 de maio de 2011

A meio da manhã, as crianças passaram do quadro algumas perguntas sobre o dia da criança. De seguida, responderam-nas e discutiram, em turma, as suas opiniões. Com o desenrolar da discussão os alunos, principalmente os rapazes, falaram sobre as emoções que sentem quando alguém os trata mal e contaram à professora os problemas que têm tido com os colegas do 4.ºano.

Depois do intervalo, a professora Marta, do 4.º ano, levou alguns dos seus alunos até a sala da professora Sofia para esclarecer as acusações que tinham sido feitas na aula de formação cívica. Houve muita conversa e pedidos de desculpa.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos desta turma demonstraram grande insegurança enquanto conversavam com a professora Sofia sobre os seus problemas. Quanto a isso, Vieira (2005, p.71) defende que “um professor que saiba escutar serenamente, que saiba incutir confiança e propor soluções terá, com certeza, maior êxito na resolução de problemas disciplinares”. A comunicação entre alunos e professores, entre professores e professores e entre alunos e alunos é fundamental para a existência de um “bom clima” no ambiente escolar, tal como referem Carvalho e Lemos (2002, p.173) “a comunicação (tomada em sentido amplo) é um instrumento que possibilita a emissão e receção de informação e expressão de sentimentos e opiniões, a concretização de atitudes, atravessando, assim, toda a atividade”. Assim, como pode verificar-se na realidade, a comunicação é o motor da aprendizagem, tanto de conteúdos como de comportamentos.

Quanto à aprendizagem de comportamentos, ou melhor, de atitudes e valores, Zabalza (2000, p.36) afirma que,

experiências e conhecimentos vão marcando as condições sobre as quais se produzem o processo de aquisição das atitudes. As atitudes que temos relativamente às coisas e às pessoas dependem do que sabemos acerca delas e daquilo que foram as nossas experiências com elas.

Por isso, é importante que o docente seja, em primeiro lugar, um exemplo para os seus alunos e que, em segundo lugar mas não menos importante conheça as crianças com quem convive para conseguir ajudar e solucionar problemas da melhor maneira possível.

Sexta-feira, 27 de maio de 2011

Nesta manhã, dei as três áreas principais baseando-me no tema da Agricultura.

Distribuí um caderno/proposta de trabalho com todas as áreas e combinei com os alunos que as páginas do caderno iriam sendo preenchidas gradualmente, com o avançar da aula.

As crianças começaram por desenhar a capa do caderno. Depois, para a área de Língua Portuguesa, todos os alunos leram oralmente um trecho do texto *O burro do azeiteiro*. Corrigi-os sempre que se enganavam na leitura de palavras, mas nem sempre na

entoação que davam aos diálogos. De seguida, realizamos a interpretação do texto e análise gramatical.

Na área de Estudo do Meio, com o auxílio de um Powerpoint, expliquei a importância da agricultura e os seus tipos, quanto ao terreno que ocupa e quanto ao tipo de rega. No momento em que os alunos deveriam realizar a proposta de trabalho, fui interrompida por uma das professoras orientadoras da Prática Pedagógica, que pediu ao meu colega Jorge uma *aula surpresa* sobre as palavras homónimas.

O Jorge pediu a um aluno que distribuísse folhas pautadas aos colegas e começou a explicar o que são as palavras homónimas. Recorrendo ao texto *O burro do azeiteiro*, criou duas frases com a palavra *banco* para exemplificar a sua explicação.

Logo de seguida, os meus colegas de estágio e a professora Sofia foram discutir a aula do Jorge e eu acabei a minha lição de Estudo do Meio. A aula de Matemática teve de ficar para outro dia.

Inferências e fundamentação teórica

É importante criar junto das crianças hábitos de leitura, tal como defende Magalhães (2008, p.58), “durante a infância a insistência de atividades 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”, daí ser importante que cada aluno leia uma parte do texto.

Na aula de Língua Portuguesa, os alunos também fizeram análise gramatical. Cavacas *et al.* (1991a, p.265) afirmam que “entende-se por gramática, não o conjunto de regras abstratas, mas um sistema estruturado, organizado, dos elementos da língua”. Como tal, é natural que a criança adquira noções gramaticais desde cedo, pois rege-se intuitivamente por essas regras para imitar o adulto que fala. A este tipo de gramática, Cavacas *et al.* (1991a), dão o nome de *gramática intuitiva*. Porém, na escola, interessa ensinar uma *gramática didática*, tal como expõem Cavacas *et al.* (1991a, p. 266), “o objetivo desta gramática é o desenvolvimento de aptidões «gramaticais». A partir de elementos intuitivos, procura consciencializar para o funcionamento da língua, tendo em vista a melhoria da competência comunicativa”. Assim, o ensino-aprendizagem da gramática decorre na tentativa de organizar a gramática intuitiva da criança, dando forma e nome aos conceitos que os alunos já têm interiorizado.

Quanto à aula de Conhecimento do Mundo, o Ministério da Educação (2006, p.115) “o professor deve fomentar nos alunos atitudes de respeito pela vida e pela Natureza, assim

como sensibilizá-los para os aspetos estéticos do ambiente”; por isso, é importante que, quando não há possibilidade de levar as crianças a observar o que se pretende ensinar, como é o caso dos tipos de agricultura, é fundamental que se mostrem imagens alusivas ao tema.

Segunda-feira, 30 de maio de 2011

Esta foi a primeira manhã de aulas do meu colega Jorge, cujo tema era a Pecuária. Ele começou por explicar os vários grupos de animais, através de uma apresentação em Powerpoint, e realizou uma atividade de correspondência entre alguns animais apresentados e o seu grupo de pertença (vaca – bovino, por exemplo).

Ainda antes do intervalo, na aula de Matemática, explicou a divisão com números decimais. Para tal, distribuiu uma ficha formativa em forma de ovelha.

Por fim, na área de Língua Portuguesa distribuiu parte de uma banda desenhada do Astérix, e explicou como se preenchiam os balões, especificando as suas funções.

Inferências e fundamentação teórica

Em todas as áreas, o Jorge, trouxe para as crianças algum tipo de material ou atrativo visual (caso da folha de matemática em forma de ovelha) que motivasse os alunos. Esta estratégia é definida por Thorndike (s. d.), referido por Alcântara (1998, p.16), como a «lei do efeito» que “revelou que o homem é um organismo que se move motivado pela busca agradável e recusa do desagradável”. Deste modo, os impulsos externos dados pelo meu colega favoreceram a atenção e concentração da turma na sua aula.

Segundo Matos e Serrazina (1996a, p.247),

a compreensão da organização do sistema indo-árabe de numeração, o sistema de valor de posição, incluindo a sua aplicação aos números inteiros e decimais e a compreensão dos números racionais, incluindo a sua representação e uma compreensão do sistema numérico ajudam o aluno a organizar mentalmente, a comparar e a ordenar números encontrados num ambiente matemático.

Por isso, para ser possível a realização de operações com números decimais, é extremamente necessário que o aluno abarque já um conjunto de noções elementares à sua realização.

Terça-feira, 31 de maio de 2011

Nesta manhã, terminei a aula de matemática, programada para o dia 27 de maio, sobre os múltiplos. Voltei a distribuir os cadernos de trabalho e pedi a dez crianças que

retirassem de dentro de um mealheiro um papel. Em todos os papéis estava escrito o algarismo 2. Assim, através das somas consecutivas do 2, os alunos descobriram que cada soma podia ser substituída por uma multiplicação, e trabalhamos os vários múltiplos de 2. Por fim, ditei uma definição.

Inferências e fundamentação teórica

Reconhecer os múltiplos de um número não é, nada mais, nada menos, do que estabelecer relações entre os números através da operação da multiplicação. Partindo das somas consecutivas, consegue-se obter a multiplicação porque, tal como afirmam Large e Rogers (2011, p. 46) “multiplicar é uma maneira rápida de adicionar um conjunto de números iguais”, tal como as crianças fizeram com o número 2. Assim, bem como diz Caldeira (2009, p.149) “o múltiplo de um número inteiro é o produto de um qualquer número inteiro por esse número”. Fazendo corresponder ao multiplicador o número de vezes que o outro deve ser tomado como parcela e ao multiplicando, o número que se deve repetir tantas vezes quantas o multiplicador indicar.

Sexta-feira, 3 de junho de 2011

Nesta manhã foi pedido à minha colega Filipa que desse uma aula da área da matemática com o material manipulável **Cuisenaire**, de maneira a representar a multiplicação com o menor número de peças possível.

A Filipa começou por ditar os números e pedir que cada um representasse nos seus lugares; circulava muito pela sala, para verificar as respostas dos alunos. No final, pediu a um aluno para ir ao quadro desenhar a representação. Por vezes aceitou representações a preto em vez de insistir para que usassem as cores que o quadro interativo permite ter. Já no final da aula inverteu a estratégia e pediu a alguns alunos exemplos para a turma representar.

Após a discussão da aula, fui assistir à aula de matemática do **5º Dom de Froebel** dada pela professora Anita do 1º ano. A professora começou por fazer perguntas sobre o material e sobre o cubo: número de vértices, arestas e faces. Aproveitou para escrever estas três palavras no quadro e perguntar a sua classificação quanto ao número de sílabas e quanto à sílaba forte. Também escreveu frações no quadro, nomeadamente $\frac{1}{2}$ e $1\frac{1}{2}$, para que as crianças as representassem com as peças. Por fim, construiu as colmeias.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta manhã, visualizei dois tipos de aulas com diferentes materiais na área da matemática. Segundo Aberkane e Berdonneau (1994, p.56) os materiais manipuláveis são uma mais-valia que,

para além do facto de que permitem responder à necessidade de sensorialidade para sedimentar os conceitos (ao facilitar as evocações), e contribuem para tornar mais refinadas as perceções e desenvolver a motricidade fina, eles permitem a apreensão multissensorial de um conceito (ora, sabe-se que uma informação recebida por diversos canais simultaneamente conserva-se melhor a longo prazo). Apelando para diversos sentidos, os materiais fornecem circunstâncias favoráveis para o exercício de evocações acerca de modos plurais, e oferecem à criança diversas oportunidades para exercitar-se em gamas conceituais.

A professora Ana nunca desistiu dos seus alunos e quando uma das crianças não percebia o que lhe era pedido, pedia que pensasse com calma e ajudava-o. E é este tipo de atitude que faz com que a criança aprenda conteúdos e valores, tal como afirma Zabalza (2000, p.36), “o desenvolvimento das atitudes vincula-se fortemente ao desenvolvimento afetivo e emocional dos indivíduos e, principalmente, ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas”; isto acontece porque, continua o mesmo autor, Zabalza (2000, p.36), “a aquisição de atitudes segue um processo paralelo ao do desenvolvimento das capacidades cognitivas. Cada etapa do desenvolvimento determina novas condições no desenvolvimento atitudinal, e, portanto, provoca modificações na estrutura atitudinal prévia”, dando hipótese que o aluno adquira conhecimentos, de conteúdos e comportamentais, de maneira gradual e progressiva.

Na aula do primeiro ano, as crianças exploraram o material **5.º Dom de Froebel** trabalhando as frações. Sobre este conteúdo Aharoni (2008, p.167) afirma que “da mesma maneira que os números naturais contam objetos, as frações «contam» partes dos objetos. A parte da qual a fração é tirada é chamada «todo»”. Deste modo, a fração é sempre constituída por um numerador, um traço de fração e um denominador. Assim, continua o mesmo autor, Aharoni (2008, p.170) “o numerador conta (enumera!) o número de partes. O denominador indica o tipo de partes que está a ser contado, ou o número de partes iguais em que se divide o todo”. Por conseguinte, este material estruturado, **5.º Dom de Froebel**, é adequado para introduzir e trabalhar estes conceitos porque é composto por 27 cubos de madeira iguais, sendo que 21 estão inteiros, 3 partidos a metade e outros 3 partidos em quatro partes iguais.

Segunda-feira, 6 de junho de 2011

Nesta manhã, a professora aborreceu-se com a turma porque somente duas crianças tinham feito o trabalho de casa, trabalho esse que serviria para tirar dúvidas e rever o conteúdo para o teste de Língua Portuguesa. Durante a aula, sentei-me ao lado da criança com déficit de concentração para o ajudar na realização do trabalho de casa.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos não trazerem o material necessário para uma aula pode significar a não realização da mesma, segundo Carter (1995), citado por Vieira (2005, p.57) “os professores devem responder ao comportamento inadequado dos alunos com um estilo assertivo, em vez de responderem passivamente ou de uma forma hostil”. Neste caso, a professora decidiu realizar o trabalho em sala.

As crianças com necessidades especiais devem ser tratadas com equidade em relação aos seus colegas. Por isso, no que respeita à posição e intervenção do docente em sala de aula, Pereira (2008, p.33) definem que este “terá que assentar em estratégia de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada. Desta forma, será possível uma regularização individualizada dos processos e percursos de aprendizagem, cabendo aos profissionais encontrar estratégias de ensino adequadas às formas de aprendizagem dos alunos”. Deste modo, é de se aproveitar a vantagem de existirem alunos-estagiários na sala de aula, que se disponibilizem e mostrem interesse por acompanhar e ajudar uma criança com necessidade educativa especial. Sendo assim, um apoio fundamental para a condução da aula com a turma e com o aluno, individualizando o seu trabalho.

Terça-feira, 7 de junho de 2011

Nesta manhã, fui assistir à aula programada da minha colega Ana Rita no 1.ºano.

Na área de Língua Portuguesa, fez a leitura participada de um texto, pedindo que as crianças imitassem o som de alguns animais; explicou, assim, o que são palavras onomatopaicas. Com o auxílio de um Powerpoint, passou para a área de Estudo do Meio, mostrando as várias fases da vida da rã. Falou das suas características físicas, alimentação e habitat. No final, passou pelas crianças exemplares vivos de três fases da vida da rã – girinos, juvenis e adultos.

Na área da matemática, deu o itinerário com o material **Cuisenaire**. Distribuiu pelas crianças uma proposta de trabalho que consistia numa grelha quadricular com quadrados de 1centímetro e expôs um exemplar no quadro equivalente. Corrigia as crianças à medida que ditava o percurso.

Na reflexão, foi dito à Rita que ela evoluiu muito desde o primeiro ano de estudos na Escola Superior de Educação João de Deus; tinha sido calma, dinâmica; correta e que fez uma boa gestão do tempo das aulas.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos envolveram-se na leitura da Rita com entusiasmo. Este momento descontraiu e cativou-os; segundo Magalhães (2008, p.65) "parece mais natural associar a leitura por prazer e divertimento ao texto literário, visto que a intriga ficcionada ou a exploração lúdica dos sons das palavras a tal o parecem instigar", e, nesta aula, a Rita soube valorizar noções que a criança já sabe, neste caso as palavras onomatopaicas, para dar vida ao texto e, de seguida, para ensinar a gramática de uma forma lúdica.

Para a aula de Estudo do Meio, a minha colega levou espécimes vivos de três das fases da metamorfose da rã. Este "material" vem a enriquecer a aula, tal como define o Ministério da Educação (2006, p.115), quando afirma que "os estudos a realizar terão por base a observação direta, utilizando todos os sentidos, sem prejudicar o ambiente". Deste modo, a criança conhece através da experiência e não pelo simples debitar de matéria.

Quando a criança realiza um percurso, está a formar um caminho que desenvolve o seu sentido espacial. Neste contexto, Caldeira (2009, p.173) diz que "o sentido espacial é um conhecimento intuitivo do meio que nos cerca e dos objetos que nele existem. A compreensão espacial é necessária para interpretar, compreender e apreciar o nosso mundo, que é intrinsecamente geométrico". Nesta medida, trabalhar com o material **Cuisenaire** deste modo é produtivo a diversos níveis da aprendizagem.

Terça-feira, 14 de junho de 2011

Esta foi a primeira manhã de aulas da minha colega de estágio Filipa. No início, conversou com os alunos sobre regras de comportamento a ter durante a manhã. De seguida, deu início à aula de matemática, distribuindo uma proposta de trabalho com quatro situações problemáticas que pediu às crianças para começarem a realizá-las individualmente. À medida que verificava que os alunos realizavam o problema, chamava uma criança ao quadro para o corrigir.

Ainda antes do intervalo, para a área de Língua Portuguesa, apresentou um Powerpoint sobre o texto dramático e falou sobre as suas características principais. Depois, distribuiu um excerto de uma peça de teatro, seguindo-se a leitura e representação do mesmo. Todos os alunos participaram.

Após o recreio, os alunos foram divididos em três equipas de acordo com as filas em que estavam dispostos em sala de aula, e realizaram um jogo de perguntas e respostas, cujo tema dizia respeito às várias atividades económicas primárias: pecuária, agricultura, silvicultura e pesca.

Inferências e fundamentação teórica

De acordo com Moreira e Oliveira (2003, p.62) a resolução de problemas é umas das principais finalidades na educação matemática; desta forma é também “um meio de construção de conhecimento e, por isso, não deve ser entendida como mais um tópico a explorar, mas como um processo presente nas experiências a desenvolver com as crianças”, educando-as a realizar as situações e ajudando-as sempre que necessário.

A expressão dramática explora a criatividade e o imaginário de quem a prática. O Ministério da Educação (2006, p.77) diz que “a exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro”, desenvolvendo, assim, não só “um texto” mas também o seu “eu”.

O jogo é uma estratégia lúdica e dinâmica, que pode contribuir para a aprendizagem significativa de conteúdos e ajuda no desenvolvimento intrínseco da criança, na medida em que esta aprende a ser resiliente perante as frustrações e ao sentimento de perda. O Ministério da Educação (2006, p.37) define que o jogo “deve ter um carácter lúdico, numa atitude e ambiente pedagógico de exploração e descoberta de novas possibilidades de ser e realizar.”.

Sexta-feira, 17 de junho de 2011

Os alunos passaram grande parte da manhã a realizar a prova de história.

Após esse momento de avaliação, a professora Sofia deu uma aula com o **Cuisenaire**. Pediu a escada decrescente ímpar; falou nas cores e valores das peças, relacionando conceitos: crescente/decrescente, ímpar/par; pediu a representação do número 148 e, decompondo-o ($100+40+8$), questionou os alunos sobre as operações realizadas na representação desta expressão numérica. Também comparou as peças (sendo sólidos geométricos) quanto ao número de faces, arestas, vértices e características específicas. Por fim, trabalhou o perímetro, unindo três peças verdes pelas extremidades.

De seguida, explorou os **Calculadores Multibásicos**. Relembra o número de peças, cores, ordens e regras de utilização do material. Realizou uma operação de adição e todas

as provas; reviu a leitura de números até à ordem das unidades de milhar de milhão; falou em classes e ordens e perguntou quais eram os Algarismos de menor e maior valor relativo e de menor e maior valor absoluto.

Inferências e fundamentação teórica

Segundo Matos e Serrazina (1996a, p.193) “os materiais manipuláveis apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa”, como é o caso do **Cuisenaire** e dos **Calculadores Multibásicos**.

O **Cuisenaire** é um material facilitador da aprendizagem matemática, cujos interesses pedagógicos, segundo os estudos de Caldeira (2009, p.126) se centram na iniciação à matemática quanto ao “desenvolvimento da criatividade; compreensão da noção de número; decomposição de números; relações de grandeza; noção de par e ímpar; manipulação das operações numéricas; resolução de situações problemáticas; múltiplos e divisores de um número inteiro; sequências; simetrias; frações e números decimais; perímetros; áreas e volumes.”

No que se refere aos **Calculadores Multibásicos**, a mesma autora, Caldeira (2009, p.188), determina que os interesses pedagógicos inerentes a este material são: “Exploração de atributos; associação e comparação; contagem de quantidades; ordenação; jogos em várias bases; compreensão do sistema decimal; valores e posição (classes e ordens); leitura de números inteiros; introdução da base decimal; operações aritméticas (e provas) e situações problemáticas.”

Ambos os materiais são utilizados na Metodologia João de Deus, e servem para desenvolver conceitos matemáticos de forma lúdica e original.

Segunda-feira, 20 de junho de 2011

Esta foi a minha segunda *manhã de aulas*. O tema de história: *A crise de 1383-1385* foi o fio condutor entre as três áreas.

Comecei a aula conversando com os alunos sobre esta crise, em simultâneo com uma apresentação de powerpoint. Os alunos sabiam muito sobre o tema e por isso estavam muito ativos e participativos. No final, realizei com eles um jogo para descobrirem quem viria a ser o novo rei; dividi-os em equipas - povo, clero, burguesia e nobreza – de acordo com as filas que já estavam formadas. Os alunos, por sua vez, tinham de pensar e organizar um discurso para defender o seu rei, de preferência: D. João ou D. Beatriz.

De seguida passei para a área de língua portuguesa. Distribuí aos alunos um texto narrativo com lacunas sobre *A crise de 1383-1385*. Os alunos preencheram os espaços em branco com o verbo e a conjugação verbal escrita entre parênteses. No final, corrigiu-se a atividade em turma.

Na área da matemática, realizei uma experiência sobre o volume, que consistia em colocar duas plasticinas de diferentes tamanhos em dois copos com a mesma quantidade de água, observar o que acontece e explicar porque razão, num copo, a água sobe mais do que no outro. Esta experiência foi realizada depois de as crianças terem ido para o recreio, sendo que ante contei uma história para introduzir o tema, expliquei as regras de utilização do material e pedi que preenchessem a primeira parte do protocolo que correspondia à ideia que cada um tinha sobre o que iria acontecer. Agrupei os alunos em pares e dei a cada grupo um conjunto do material (dois copos, duas plasticinas e uma garrafa de água).

Uma vez lá fora tive de separar dois alunos que se agrediram e conversei com eles no final da aula.

De volta a sala de aula, os alunos preencheram a parte da observação e conclusão do protocolo. No final, dei a noção de volume.

Inferências e fundamentação teórica

Os meios eletrónicos são fáceis de utilizar e rápidos na transmissão de informação; de acordo com Mena *et al.* (1996, p.114), citados por Silveira-Botelho (2009), as tecnologias de informação e comunicação são “mais 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” que permite trazer para dentro da sala de aula algo que, de outra maneira, seria impossível como, por exemplo, imagens e sons.

Na aula de Língua Portuguesa, os alunos tiveram a oportunidade de expressar o conhecimento que têm dos verbos e de tirar as suas dúvidas. Segundo o Ministério da Educação (2006, p.157) “ a multiplicidade de práticas de análise e de reflexão sobre as falas e sobre a escrita que vão construindo, em interação com a leitura, permitirá um progressivo domínio da estrutura da Língua”. Isto indica que, quantas mais estratégias diversificadas forem utilizadas para o mesmo conteúdo, mais a criança apreende e se torna flexível para perceber como funciona a sua língua materna. Por outras palavras, adquire conhecimento gramatical analítico.

A utilização de uma experiência para a introdução de um conceito matemático é uma estratégia benéfica que favorece a compreensão de conceitos por parte do aluno, que observa e tira as suas próprias conclusões, sendo sempre orientado pelo docente. Trindade (2002, p. 47) defende que “o ato de aprender terá de ser entendido, então, não como um ato de apropriação de saberes construídos por outros, mas como um momento enriquecedor ou de transformação da rede de representações que o aluno aborda ou constrói acerca da realidade que o envolve”, fugindo assim do ensino tradicional - do professor que fala e do aluno que escuta – para uma aprendizagem ativa de conteúdos.

Por fim, mas não menos importante, é de referir que, durante a experiência, os alunos trabalharam a pares. Este tipo de estratégias contribuiu, por um lado, para a socialização e troca de conhecimentos entre as crianças, e, por outro, segundo Bartolomeis (1999, p.75), o trabalho de grupo “é uma outra preciosa fonte de obtenção de dados para uma mais completa avaliação dos alunos. Existem já muitos professores que consideram o trabalho de grupo um dos principais meios para renovar os métodos de ensino e de aprendizagem”, sobretudo entre alunos com necessidades educativas especiais e os demais colegas, desenvolvendo na turma um espírito de interajuda.

Terça-feira, 21 de junho de 2011

Nesta manhã, o meu colega de estágio Jorge preparou para as crianças dois poemas. Um poema fenda chamado *Da minha janela*, pedindo às crianças para completarem os espaços em branco, e outro cujos versos estavam separados em tiras de cartolinas, para que as crianças construíssem um poema com sentido, tentando adivinhar como é o poema verdadeiro. Para finalizar a aula de língua portuguesa, o Jorge explicou as características do poema através da apresentação de um Powerpoint.

De seguida, na aula de matemática, foi entregue a cada criança um **Tangram** e uma proposta de trabalho. Primeiramente, os alunos montaram as figuras geométricas de um quadrado e depois de um triângulo, com as quais trabalharam a fórmula da área.

Por fim, foi distribuído às crianças um protocolo experimental. Ainda dentro da sala de aula, o Jorge explicou como se procederia a aula e como as crianças iriam recriar as cores do arco-íris nas paredes do recreio, utilizando apenas: água, um recipiente e um espelho. Para a realização da experiência, os alunos foram divididos em pequenos grupos, 3 e 4 elementos. No final, as crianças preencheram o protocolo segundo o que tinham observado acontecer.

Inferências e fundamentação teórica

O poema, ou melhor, texto lírico é considerado por muitos autores a expressão do interior do escritor, o íntimo do poeta. Segundo Cavacas *et al.* (1991a, p.151) “se o indivíduo é o eixo do texto lírico, as situações são inevitavelmente particulares, os juízos subjetivos, as emoções e sensações íntimas”. Por isso, um texto poético não pode ser lido como um texto narrativo. Exige do leitor e intérprete sensibilidade. Cavacas *et al.* (1991a, p.153) confirmam este facto quando afirmam que “é verdade que ter sensibilidade - mas a sensibilidade também se educa – ajuda a apreciar a poesia”. Porém, acrescenta que “para a abordagem mais profunda importa o domínio da língua e dos recursos expressivos” (p.153). Daí, ser importante que a criança conheça o texto poético quanto à sua forma, gramática, regras e conteúdo, para que o consiga ler, interpretar e apreciar.

Na área da matemática, o Jorge explorou o material **Tangram** quanto às suas formas e construções. Segundo Damas *et al.* (2010, p.137), o Tangram consiste num material manipulativo estruturado “constituído por sete peças (figuras geométricas): um quadrado, um paralelogramo, dois triângulos pequenos geometricamente iguais, um triângulo médio e dois triângulos grandes geometricamente iguais”, que, por sua vez, podem ser comparadas ou combinadas, de maneira a formar imagens.

De acordo com Alsina (2004, p.82), “o jogo do tangram é um recurso lúdico-manipulativo muito útil”, tal como qualquer material manipulativo estruturado. Por sua vez, Santos (2008), citado por Caldeira (2009, p.391), acrescenta que o **Tangram** “possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio. Cada vez mais presente nas aulas de matemática, as formas geométricas que o compõem, permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explicações”, que podem ser, ou não, acompanhadas de uma história relacionada com as imagens que a criança constrói com as peças, tornando a aula mais atrativa e interessante.

Sexta-feira, 24 de junho de 2011

Ajudei alguns alunos a preparar a sala de aula para a festa surpresa de aniversário da professora Sofia. Cada criança levou um tipo de doce, salgado ou bebida e surpreenderam a professora assim que esta entrou na sala de aula. Foi um dia de muita brincadeira e festa, mas também houve alguns alunos que terminaram trabalhos em atraso.

Inferências e fundamentação teórica

Marcelo-Garcia (1999), citado por Mesquita-Pires (2007, p.79), afirma que, na formação de um docente,

importa considerar as diferentes dimensões do processo formativo: *autoformação* (formação em que o indivíduo participa e controla de forma independente); *heteroformação* (formação que se organiza e desenvolve a partir de fora); e *interformação* (a ação educativa que se exerce entre os futuros professores e entre professores que estão a atualizar os seus conhecimentos).

Em certos momentos da prática pedagógica, o aluno-estagiário toma decisões e relaciona-se com os alunos sem a supervisão ativa do professor cooperante. De qualquer maneira, estes momentos e tomadas de decisões continuam a fazer parte da formação educativa do próprio estagiário. Sobre isto, Mesquita-Pires (2007, p.79) afirma que o conceito de *autoformação* “tem implícita a integração de novos elementos nas estruturas cognitivas do sujeito, implicando que este modifique a sua personalidade, tendo uma dimensão prospetiva”. O aluno-estagiário adapta-se, assim, às várias circunstâncias e dinâmicas da escola e turma onde está inserido, tomando partido de uma formação pro-ativa e produtiva.

Segunda-feira, 27 de junho de 2011

Nesta manhã, a minha colega de estágio Filipa preparou a manhã de aulas seguindo o tema do reinado de D. João I, mestre de Avis.

Na área da matemática, realizou a construção do castelo com o **5º Dom de Froebel**, fez perguntas de cálculo mental, realizou situações problemáticas oralmente e explorou as formas geométricas que compõem o material.

Passando para a área de língua portuguesa, distribuiu pelos alunos um texto sobre o reinado de D. João I, mestre de Avis, e realizou a sua interpretação e exploração gramatical através do *quantos-queres*.

Para a área de história, com o auxílio de um Powerpoint, explicou como foi o reinado de D. João I e deu às crianças uma proposta de trabalho, que consistia em organizar frases soltas segundo a sequência lógica apresentada anteriormente. Para terminar a aula, corrigiu a atividade mostrando novamente os slides apresentados.

Inferências e fundamentação teórica

Para o jogo, foi entregue a cada aluno um *quantos-queres*. De seguida, a Filipa perguntava um número a uma criança e todos os alunos realizavam a contagem; outro

aluno escolhia a cor da aba que seria aberta e uma terceira criança respondia à pergunta que calhasse.

Segundo as normas do conselho nacional de Matemática dos Estados Unidos (2000), citadas por Alsina (2004, p.67), os alunos devem “analisar as características e propriedades das formas geométricas a duas e três dimensões e desenvolver argumentos matemáticos sobre as relações geométricas; especificar as posições e descrever relações espaciais usando sistemas de coordenadas e outros sistemas de representação”, tais como as construções com o **5.º Dom de Froebel**.

Na aula de Língua Portuguesa, os alunos realizaram um jogo na exploração do texto. O ato de jogar é, para Buhler (1928, p.30), “a consequência da associação entre o estímulo e a resposta, lutando-se para obter e manter um ideal de excitação. Quando este nível sobe, em consequência da novidade ou da incerteza, o organismo tende a reduzir a excitação através da exploração e da aquisição de informação”, ou seja, o jogo cativa o aluno pelo lúdico e pelo gozo que a própria criança usufrui durante a sua execução. Nesta linha de pensamentos, Froebel (s. d.), citado por Caldeira (2009, p.239), admite que “o feliz desenvolvimento da atividade lúdica da criança, influencia o seu futuro carácter de homem, por isso nunca deverão ser impostos, nem o jogo, nem qualquer outra atividade educativa”, devem, antes, ser propostas lúdica, agradável e acompanhadas pelos docentes para que os alunos sintam vontade e gozo em realiza-las.

Terça-feira, 28 de junho de 2011

Nesta última semana de aulas faltaram muitas crianças, por isso, juntaram-se as duas turmas do 3.º ano. A maior parte do tempo foi livre, destinado a jogos e brincadeiras, mas também à realização de exercícios de matemática com a professora Sofia.

Inferências e fundamentação teórica

Muitos autores admitem que é através do jogo e da brincadeira que se conhece o aluno, principalmente a sua maneira de estar e de ser. Pessanha (2001, p.43) admite que “a criança, ao brincar, revela comportamentos que evidenciam aspetos fundamentais do seu desenvolvimento, de preferência e temperamento. Cada uma tem a sua própria individualidade e os educadores são confrontados com distintas personalidades e diferentes características éticas, intelectuais e sociais”. Assim, em dias como este, o docente deve estar mais atento aos seus alunos, no intuito de os conhecer melhor e/ou de prever e remediar

circunstâncias desagradáveis que possam surgir, como por exemplo, no caso de um aluno que seja impaciente e agride os colegas, em que é preciso intervir.

Por sua vez, Damas *et al.* (2010, p.37) acredita que “o jogo é um tipo de atividade que implica raciocínios, estratégias e reflexões constantes”. Os mesmos autores salientam que “a prática de jogos que envolvam conteúdos programáticos, poderá ser desenvolvida como prova de avaliação de conhecimentos adquiridos e consolidação dos mesmos”, isto é, o jogo na infância não deve ser visto, somente, como um ocupar do tempo livre, mas sim, antes de mais, como oportunidade de desenvolvimento de competências, valores e atitudes.

Semana de 4 a 8 de julho de 2011

Nesta última semana de Prática Pedagógica, nós, alunos estagiários, criámos e participámos em inúmeras atividades e jogos com os alunos do 1.º ciclo.

Todos os dias propus: saltar à corda, fazer bolas de sabão, jogar à apanhada, ao jogo do mata, entre outros que surgiam das próprias crianças.

Os meus colegas de prática pedagógica e eu, também realizámos alguns jogos somente com os alunos do 3.º ano. Primeiro, dividimos os alunos em duas equipas, depois explicamos o *jogo do ovo*. É um jogo de estafetas, em que os alunos têm de transportar consigo um ovo estrelado, feito de pano, sem o deixar cair ao chão; caso isso aconteça, o aluno deve voltar ao princípio. De seguida, os alunos procuraram pelo recreio palavras soltas que formavam dois provérbios; a cada equipa correspondia uma cor e não valia esconder as cartolinas da equipa adversária.

Inferências e fundamentação teórica

Alguns dos jogos realizados nestes dias estavam direcionados para conteúdos de Língua Portuguesa, como foi o caso do dos provérbios. Sobre isto, Dolto (1999, p.132) menciona que “o jogo está pois estreitamente associado à aprendizagem da linguagem”. Por um lado, a criança desenvolve a linguagem informal, ou seja, comunica com os colegas de maneira fácil e rápida. Por outro, a criança também pode desenvolver uma linguagem formal, principalmente quando o jogo é planificado e orientado para o efeito. Dito isto, o mesmo autor, Dolto (1999, p.132), acrescenta que o jogo permite desenvolver “não somente no sentido de «falar», mas o código de significação dos gestos e dos comportamentos”, que também são meios de comunicação e expressão, embora não-verbais.

Assim, DeVries e Kamii (1980), citadas por Spodek e Saracho (1998, p.223), descrevem que “os jogos pedagógicos úteis devem: 1. sugerir algo interessante e desafiante para as crianças descobrirem como fazer; 2. possibilitar que as próprias crianças avaliem o seu sucesso; 3. permitir que todos os jogadores participem ativamente em todo o jogo”. Deste modo, o docente torna-se o pilar do jogo didático-pedagógico na medida em que estabelece as condições necessárias para que estes três pontos existam durante a realização do jogo.

1.6 - 6^a Secção: 1.º ano

Período de estágio: 27 de setembro a 18 de novembro de 2011

Ano de escolaridade e turma: 1.º ano B

Professor cooperante: Manuela Cardadeiro

1.6.1 - Caracterização da turma

Esta turma é composta por 28 alunos, 16 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Todas as crianças têm seis anos exceto uma que tem sete anos de idade.

Estas crianças pertencem ao nível socioeconómico médio/médio alto e os seus pais possuem, na sua grande maioria, formação superior.

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

O grupo revela capacidade para a aprendizagem, à exceção de uma criança que tem dificuldade em acompanhar o ritmo de trabalho da turma nos trabalhos diários.

1.6.2 - Caracterização do espaço

Esta sala de aula encontra-se no edifício do pré-escolar.

O espaço desta sala de aula é idêntico ao espaço da sala de aula do bibe azul onde estive. Uma das paredes tem três grandes janelas que ocupam quase todo o seu tamanho, em largura e comprimento, e uma porta envidraçada que dá para o recreio do pré-escolar. Na parede oposta a esta, existe um armário de madeira embutido, onde são arrumados os dossiês individuais dos trabalhos das crianças e o restante material necessário às aulas, desde folhas de papel até materiais manipuláveis não estruturados, e a porta que dá para o salão.

A sala também usufrui de 28 mesas e cadeiras para os alunos, dispostas em três filas, duas a duas, e de uma secretária e cadeira para a professora. Numa das paredes perpendiculares à porta estão dois quadros negros com estrados de madeira por baixo. Por cima, colados na parede, estão coloridas letras móveis, feitas em escrita manuscrita, maiúsculas e minúsculas. Na parede oposta a esta está um grande placard de cortiça onde a professora expõe os trabalhos dos alunos.

1.6.3 - Rotina

- **Leitura individual**

Os alunos desta turma têm, por hábito ler, em voz alta, excertos de textos todas as manhãs. O primeiro momento da manhã está reservado para a elaboração e correção de trabalhos que estejam nas capas individuais das crianças, e é durante este período de tempo que a professora Manuela ouve ler, ou pede aos seus alunos estagiários para ouvirem e corrigirem a leitura das crianças.

Inferências e fundamentação teórica

A leitura em voz alta é definida por Jean (2000, p.73) como a “prática da leitura viva e vivificante (no sentido em que ela dá vida), esta leitura que garante verdadeiramente o desafio da «viva voz» sobre a letra morta”. O mesmo autor, Jean (2000, p.73) aprofunda a importância deste tipo de leitura defendendo que é,

esta leitura que leva cada leitor «ouvinte» a olhar os textos que ouve para consigo, em si. Texto esse que talvez ele não tivesse vontade de ver se não o tivesse ouvido a elevarem-no através de «vozes leitoras» que soubessem, no respeito infinitamente modulado dos textos, propô-los ao desejo tal como eles são, e prontos a encarar em cada um.

De um modo geral, de acordo com Ruivo (2009, p.131), o ato de ler é “complexo e mobiliza uma infinidade de capacidades, logo, a aprendizagem da leitura não deve ser encarada como uma simples aquisição de mecanismos e regras, mas antes uma atividade criativa e formativa que favoreça o desenvolvimento integral da criança”; assim, o ato de ler, para além de promover a prática da leitura, também contribui para estimular as capacidades metacognitivas das crianças.

- **Horário**

Quadro 7 – Horário do 1.º ano B

Horas \ Dias	Segunda – feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h – 10h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h – 11h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h – 11h30	Recreio				
11h30 – 12h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h – 12h50	Matemática	Língua Portuguesa	Educação Física	Música	Matemática
13h – 14h30	Almoço e Recreio				
14h30 – 15h20	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressão Plástica 14h30 – 15h45	Estudo do Meio (experiências)
15h20 – 16h10	Estudo acompanhado	Estudo do Meio	Biblioteca: no âmbito de Língua Portuguesa		Formação Cívica
16h10 – 17h	Jogos de matemática	Inglês 16h – 17h	Área Projeto	Estudo do Meio	Assembleia de Turma
17h	Saída				

1.6.4 – Relatos diários

Segunda-feira, 26 de setembro de 2011

Neste dia, decorreu uma reunião de Prática Pedagógica na ESE João de Deus onde foram dadas as informações necessárias para o início antecipado do estágio.

Terça-feira, 27 de setembro de 2011

Nesta manhã, a turma, realizou um ditado de palavras e na parte de trás da folha colaram pinheiros feitos em *origami*, que a professora Manuela ensinou a fazer no mesmo momento.

Após o recreio, deu-se a aula de matemática com o **5.º Dom de Froebel**. Um aluno referiu, espantado, que os cubos estavam partidos e a professora Manuela aproveitou para conversar sobre as características deste material. De seguida, trabalhou as frações, desenhando no quadro círculos partidos a metade, por exemplo, e pedindo que os alunos representassem a mesma quantidade com as peças do **5.º Dom**.

Inferências e fundamentação teórica

O *origami* é, segundo Robinson (1999, p.6), “a arte de dobrar papel para produzir figuras abstratas ou decorativas que parecem reais. A maior parte dos modelos de *origami* começa com uma sequência simples de dobragens à qual chamamos base.” Pode-se utilizar vários tipos de papel, normalmente com cor, em forma de um quadrado. As dobras que se realizam, a partir da base, dão forma ao papel, transformando-o, neste caso, num pinheiro.

O ensino das expressões em sala de aula é um benefício para os alunos, tal como defende Sousa (2003b, p.170) “a expressão plástica oferece à criança a criação plástica como modo de estimular a imaginação e desenvolver o seu raciocínio” sem que a criança se de conta que está a trabalhar, para ela é uma brincadeira.

As crianças espantam-se com facilidade com a realidade, as Orientações Curriculares (2007, p.85) referem que “mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender”. É fácil de se verificar e de se fazer, segundo Reys, mencionado por Caldeira (2009, p.16), deve-se somente utilizar “objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia”. Mas são sempre materiais que despertam interesse nos alunos.

Sexta-feira, 30 de setembro de 2011

Nesta manhã, as crianças completaram um texto fenda, em turma, oralmente, sobre o crescimento de um girassol. Cada aluno a quem a professora se dirigia, completava as frases utilizando uma das palavras contidas num retângulo desenhado na própria proposta de trabalho. Depois, pintaram a imagem.

A seguir ao intervalo, a professora distribuiu por alguns alunos folhas A5 com a grafia de números romanos: I, V e X, e fez um jogo, com toda a turma, que consistia em chamar um aluno para vir à frente para escolher os colegas (com as folhas) necessários para formar o número que a professora lhe dizia ao ouvido. Caso fosse necessário, escrevia o número no quadro com algarismos árabes.

Inferências e fundamentação teórica

Segundo os estudos de Nogueira (2001, p.38), “um dos grandes avanços da aritmética sucedeu quando os povos passaram a associar a símbolos valores superiores a 1 e, desta forma, simplificar a escrita dos números; é um facto bem conhecido que, ainda nos dias de hoje, é bastante usada a numeração romana”, daí ainda ser ensinada e utilizada nas escolas.

A aprendizagem é sempre mais atrativa quando feita em forma de jogo, segundo Spodek e Saracho (1998, p.215) “a brincadeira educativa tem como objetivo primário a aprendizagem”, isto quer dizer que, “servem um propósito pedagógico, ao mesmo tempo em que se mantém sua função de satisfação pessoal”, conseguindo, como diz a expressão popular “juntar o útil ao agradável”, facilitando a aquisição de conteúdos.

Segunda-feira, 3 de outubro de 2011

Nesta manhã, as crianças realizaram um *ditado coletivo*, cujo título era “o barco”. Os alunos diziam palavras começadas pelas letras b e d, que a professora escrevia no quadro, e que, posteriormente, foram usadas para formar a *quadra coletiva* que foi ditada para todos. Enquanto isso, eu ajudei um aluno com mais dificuldades a realizar propostas de trabalho que este tinha em atraso.

De seguida, a professora ensinou a fazer o *origami* do barco, que os alunos colaram na folha do ditado.

A aula de matemática foi realizada com um material manipulável estruturado semelhante ao **Tangram**, mas com mais formas e cores. Primeiro, a professora deixou que os alunos explorassem o material. De seguida, dedicou algum tempo na identificação das formas, cores e tamanhos. Depois, as crianças utilizaram as peças para preencher um desenho de um vaso de flores, contornaram cada peça no desenho e pintaram-no.

Inferências e fundamentação teórica

Observa-se que estas crianças já estão habituadas a vincar e a dobrar papéis quando fazem origamis. Robinson (1999, p.6) relembra que “a chave do êxito das dobragens na compreensão das suas técnicas básicas e num desenvolvimento posterior assente na perícia e na experiência daí resultantes”, e não só, também desenvolvem a motricidade fina, que é uma destreza/capacidade muito importante para se dar início e praticar a escrita.

Este material matemático estruturado é semelhante ao **Tangram**, na medida em que permite formar figuras e explorar formas geométricas. Por sua vez, diverge deste, quanto ao número de peças (é arrumado num recipiente plástico sem um número definido) e cada peça tem uma cor específica, por exemplo, o losango é sempre castanho claro. Então, uma vez que a utilização do **Tangram** no ensino da Matemática é de muito interesse para explorar as formas geométricas, tal como afirma Alsina (2004, p.82), “tanto no que se refere às suas propriedades (lados formados por linhas retas ou curvas, número de lados de cada figura, etc.), como nas relações que se podem estabelecer entre as diferentes figuras (composição e decomposição de figuras, etc.)”, também este material é rico e interessante do ponto de vista pedagógico.

Terça-feira, 4 de outubro de 2011

Nesta manhã, ambos os meus colegas de prática pedagógica deram *aula surpresa*. Primeiro foi a Filipa que, com o auxílio de uma proposta de trabalho da professora Manuela, reviu os dois valores da letra “r”, segundo as regras da **Cartilha**. De seguida, o Jorge ditou três frases utilizando algumas palavras que a Filipa tinha explorado. Enquanto isto, foi-me pedido, que estivesse ao lado de um aluno mais fraco para o ajudar a acompanhar a aula.

Inferências e fundamentação teórica

As lições de **Cartilha Maternal**, numa primeira fase, são dadas a pequenos grupos de três ou quatro crianças, sendo que estas nunca devem responder em coro. Isto acontece porque, tal como afirma Ruivo (2009, p.145), “as crianças são sempre questionadas individualmente, respeitando-se o seu ritmo e capacidade de resposta”. Neste caso, os meus colegas fizeram a revisão da letra “r” em turma, respeitando esta mesma regra, pois dirigiam sempre as suas perguntas à uma criança. Como confirma Ruivo (2009, p.133) cada aluno “fala na sua vez, mas estão todos empenhados na mesma tarefa”, permitindo assim rever-se um conteúdo em turma.

Sexta-feira, 7 de outubro de 2011

Comecei esta manhã fazendo um ditado de palavras, com as letras: i, e, a, o, u, f, v, t, para um aluno com dificuldades na leitura.

Antes do intervalo, a professora Manuela, pediu aos seus alunos estagiários: Jorge, Filipa, Cristina e eu, que nos organizássemos para dar uma aula com o material **Cuisenaire**. A Filipa começou pedindo a construção da escada ímpar, da escada par e recordou os sinais de maior, menor e igual. De seguida, o Jorge realizou situações problemáticas da soma e multiplicação. Por sua vez, eu ditei oralmente duas situações problemáticas de subtração e uma de divisão. Por fim, a Cristina fez o jogo dos comboios e ditou números para que as crianças dissessem os algarismos de menor e maior valor relativo ou absoluto.

Inferências e fundamentação teórica

A escrita constitui, tal como afirma Simard (1990), citado por Azevedo (2000, p.82), “um maravilhoso meio de expressão, de comunicação, de reflexão e de criação” e é, continua o mesmo autor, Azevedo (2000, p.82), “uma prática linguística em que se visa (re)produzir um sentido, num espaço social dado, pressupondo uma competência jamais perfeita e acabada”. Daí a importância de ajudar as crianças com dificuldades a desenvolver a competência da escrita.

As crianças que contactam com materiais manipuláveis desde cedo, pelo menos desde a pré-escola, adquirem noções matemáticas muito rapidamente. Como explicitam Spodek e Saracho (1998, p.304), “quando alcançam a idade de jardim-de-infância, as crianças já possuem um considerável conhecimento sobre os conceitos e procedimentos matemáticos”. Ter conhecimentos matemáticos desde cedo também ajuda a que, tal como salientam Spodek e Saracho (1998, p.311), as crianças possam “passar da comparação, contagem e escrita dos números para as operações”, tais como: soma, subtração, multiplicação e divisão”. Este facto permite que haja, numa mesma turma, uma aula diversificada e cheia de conteúdos como esta.

Segunda-feira, 10 de outubro de 2011

Nesta manhã, a professora Manuela reviu os valores da letra “z”, através de uma proposta de trabalho, onde os alunos tiveram de circundar a letra “z” das palavras escritas, e, de seguida, organiza-las numa tabela de valores (1.º e 2.º). Depois, utilizando algumas destas palavras, realizou um ditado.

A seguir ao intervalo, explorou o conceito do dobro dos números até 10 e escreveu no quadro, para os alunos copiarem, a tabuada do 2.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula de matemática, a professora Manuela partiu dos conhecimentos das crianças, o dobro de um número, para introduzir a tabuada do 2. Crato (2006, p.104) refere que “os tempos duros da tabuada interminavelmente recitada de cor, sob a ameaça de reguadas, são tempos que já passaram”, isto é, o professor arranjou estratégias mais criativas de ensinar a tabuada aos seus alunos, mas de qualquer maneira, as crianças devem ganhar algum automatismo e domínio sob a tabuada, porque, tal como refere Crato (2006, p.103) “o automatismo, portanto uma atividade acrítica e mecânica sobre um algoritmo, constitui uma ajuda para a concentração de esforços na compreensão de aspetos importantes das operações”, facilitando, assim, a realização de operações aritméticas e de situações problemáticas.

Terça-feira, 11 de outubro de 2011

O meu colega Jorge preparou esta manhã de aulas. Começou por explorar os números ordinais, dando aos alunos um material manipulável não estruturado que permitia arrumar brinquedos numa prateleira e distribuir as personagens de uma situação problemática ao longo dos andares de um edifício; para complementar, os alunos colocavam algarismos móveis ao lado de cada figura.

Na área da Língua Portuguesa, colocou duas “frases”, escritas num cartão, no quadro, e ajudou as crianças a concluírem que uma era uma frase, porque respeitava as regras gramaticais e semânticas da língua portuguesa, e a outra era uma não frase.

Para finalizar a manhã de aulas, procedeu a aula de Estudo do Meio sobre a higiene oral. Apresentou um powerpoint com imagens ilustrativas ao tema e conversou com os alunos sobre as doenças mais frequentes que se pode ter se não se cuidar dos dentes. Também levou um molde dentário, uma escova dos dentes e um fio dental e, com a ajuda de duas crianças, exemplificou como lavar corretamente os dentes.

Inferências e fundamentação teórica

Segundo Brissiaud (1994, p.41) “a criança sabe contar quando sabe colocar em correspondência termo a termo os objetos de uma coleção com as palavras-número de

contagem numérica”, e nesta aula foi evidente que todos os alunos já tinham adquirido esta competência, seja a contagem com cardinais, seja a contagem com ordinais.

No ensino da língua materna, é essencial que a criança perceba o funcionamento da unidade da frase. Neste sentido, Cassany (1993), citado por Azevedo (2000, p.222), admite que “embora as crianças tenham dificuldades no domínio do código, as aprendizagens fundamentais são a ideia de frase e o conceito de texto, como conjunto de frases” e isto é importante porque, tal como defende Cavacas *et al.* (1991a, p.192), “escrever corretamente requer uma atenção à organização e adequação das frases e conjugações das palavras umas com as outras”. Deste modo, trabalhar junto das crianças conteúdos sobre a constituição da frase e a não frase, desenvolve nelas a competência da escrita.

No último momento da manhã, o Jorge sensibilizou os alunos para a lavagem dos dentes. Segundo Bergman (2002, p.56) “o lavar dos dentes é sem dúvida uma tarefa para os pais durante os anos pré-escolares. As crianças são habitualmente capazes de lavar bem os seus dentes por volta dos 8 anos de idade”. O mesmo autor, Bergman (2002, p.55), afirma ainda que “a escovagem diária dos dentes por um prestador de cuidados, com um dentífrico fluorado vai também reduzir os níveis bacterianos e favorecer a remineralização”. Então, a criança de 6, 7 anos aprende a escovar os dentes com os pais e professores, e, tanto pela teoria como pela prática, desenvolve as competências necessárias à sua emancipação nesta tarefa.

Segunda-feira, 17 de outubro de 2011

A minha colega Filipa preparou esta manhã de aulas. Começou com uma atividade sobre a segurança rodoviária, no exterior da sala de aula. Explicou as cores do semáforo, salientou a importância da passadeira e ensinou como atravessá-la; explorou o vocábulo *velocípede* e realizou uma atividade com a turma que permitiu aos alunos interpretar o papel de: peão, condutor e ciclista. De volta à sala, completou oralmente com os alunos um texto fenda sobre as regras de segurança rodoviária.

De seguida, introduziu o tema do número na classe dos nomes. Ordenou palavras numa tabela, no quadro, distinguindo o plural do singular. Os alunos acompanharam com uma proposta de trabalho nos seus lugares.

Na aula de matemática, utilizou o **5.º Dom de Froebel**, com o qual construiu a casa, e realizou situações problemáticas oralmente; também distribuiu pequenas imagens de automóveis e de meninos para a concretização das mesmas.

Inferências e fundamentação teórica

Sempre que possível, é relevante para a aprendizagem da criança, retirá-la da sala de aula e realizar a aula, propriamente dita, no espaço exterior, de maneira a promover o jogo e atividade lúdica na aprendizagem de conteúdos. De acordo com Vigotsky (1995), citado por Alsina (2004, p.6), o jogo “promove o conhecimento dos objetos e do seu uso, o conhecimento de si próprio e também dos outros”, tal como aconteceu nesta aula.

Os conteúdos gramaticais, dados a partir do primeiro ano, exigem que o professor aproveite o conhecimento intuitivo dos alunos, que já utilizam regras gramaticais no seu dia-a-dia sem se aperceberem, para aprofundar conteúdos da gramática. Sobre isto, Azevedo (2000, p.113) afirma que,

os conhecimentos gramaticais têm um valor em si próprios desempenham um papel relevante nos processos de revisão e correção dos textos. Por isso, preconiza que se ensinam aos alunos as regras gramaticais mais rentáveis para a escrita, nomeadamente as de ortografia que se possam formular de forma sintética e que facilmente se possam memorizar.

Quando esta aprendizagem é feita através de materiais é também vivida e, por isso, apreendida pelos alunos.

Segundo Brissiaud (1994, p.127) o problema matemático “solicita capacidades de representação”, porque, e aqui completam outros autores, Castro e Rodrigues (2008, p.29) as crianças “modelam os problemas recorrendo a materiais concretos”. Isto quer dizer que a utilização de diferentes materiais possibilita e sustém o cálculo e raciocínio matemático.

Froebel considerava os seus materiais estruturados como jogos didáticos que permitiam à criança desenvolver o raciocínio matemático. Assim, Alsina (2004, p.7) define *10 mandamentos* que caracterizam o jogo na matemática. São eles:

1. é parte mais real da vida das crianças;
2. as atividades lúdicas são altamente motivadoras
3. abrange diferentes tipos de conhecimentos, habilidades e atitudes acerca da Matemática;
4. os alunos podem enfrentar novos conteúdos matemáticos sem medo do fracasso inicial;
5. permite aprender a partir do próprio erro e a partir dos erros dos outros;
6. respeita a diversidade dos alunos;
7. permite desenvolver processos psicológicos básicos necessários à aprendizagem da Matemática;
8. facilita o processo de socialização e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da autonomia pessoal;
9. os currículos atuais recomendam de forma direta para se ter em conta o aspeto lúdico da Matemática e a aproximação à realidade das crianças;
10. promove e conduz, em muitas ocasiões, a uma aprendizagem significativa.

Assim, verifica-se que o ensino da matemática é mais eficaz quando traduzido através de um jogo lúdico-didático.

Terça-feira, 18 de outubro de 2011

Nesta manhã, o meu colega Jorge, preparou duas aulas. Começou com Língua Portuguesa, distribuindo um texto chamado: “Quando a noite chega”. Todos os alunos leram um trecho do texto, e o Jorge corrigiu-os sempre que necessário, recorrendo às regras da cartilha. Para finalizar, fez a *leitura modelo*.

Na área da matemática, utilizou o material **Cuisenaire** para a realização de situações problemáticas.

Inferências e fundamentação teórica

Sim-Sim (2006, p.141) defende que “a leitura é uma competência que não se desenvolve espontaneamente, mas que requer uma aprendizagem consciente por parte de quem lê, a qual tem que ser objeto de uma aprendizagem formal”. Partindo desta premissa, é importante que as crianças leiam e que sejam corrigidas neste trabalho. A mesma autora, Sim-Sim (2006, p.99) afirma ainda que aprender a ler é uma “tarefa para toda a vida e ensinar a ler deve ser uma das prioridades não só dos professores de língua materna, mas de todos os docentes, na medida em que qualquer que seja a disciplina, a leitura vai sempre estar presente”. Assim, é fundamental que as crianças tenham modelos a seguir no seu processo de aprendizagem.

A utilização do **Cuisenaire** na resolução de situações problemáticas da matemática é benéfica para a criança, porque, de acordo com Damas *et al.* (2010, p.65), “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” aquilo que lhes é pedido.

Sexta-feira, 21 de outubro de 2011

Nesta manhã, o Jorge e eu demos aula surpresa. Primeiro, foi pedido ao meu colega que construísse a mobília do quarto utilizando o **3º e 4º Dom de Froebel**, com a qual ele realizou situações problemáticas de cálculo concreto e abstrato.

Depois, foi-me pedido para explorar o texto: “A gata Tareca”, interpretá-lo e fazer a análise gramatical, centrando-me no número da classe dos nomes. Pedi a alguns alunos para ler o texto, fiz a leitura modelo e desenhei no quadro uma tabela para distinguir o

plural do singular. Pedi exemplos e conduzi as crianças a modificarem uma palavra do plural para o singular e do singular para o plural.

Na reunião foi-me dito que deveria ter referido que o texto era um poema e que a aula foi positiva.

Inferências e fundamentação teórica

De acordo com os estudos de Serrazina (2002, p.24) “nos primeiros níveis de aprendizagem, incluindo tanto o pré-escolar como o 1.º ciclo, o concreto refere-se, de um modo geral, ao que é manipulável”, ou seja, refere-se aos materiais e todo o tipo de instrumento que facilite e conduza ao raciocínio matemático. Mas, como afirma a mesma autora, Serrazina (2002, p.24) “o ambiente concreto deve servir como meio e não como fim em si próprio”. Neste sentido, é importante que se parta do concreto, do palpável, do real, para o abstrato, isto é, depois de visualizar e fazer, devem introduzir-se atividades e situações problemáticas que permitam entrar no campo da abstração.

O **3.º e 4.º Dons de Froebel** são, segundo Moreira e Oliveira (2003, p.33), conjuntos complexos de blocos geométricos que permitem realizar construções específicas com as quais se pretende “que as crianças explorem as propriedades de objetos a três e a duas dimensões, bem como a linha e o ponto, fazendo assim uma progressão na sua aprendizagem matemática”, mesmo que não se refiram especificamente cada uma destas características, a criança, ganha noções inconscientemente somente por explorar este material.

Castro e Sousa (1989), citados por Azevedo (2000, p.114), defendem que a importância dada ao ensino da gramática do português se firma em dois pilares fundamentais; são eles:

- O conhecimento da língua e a compreensão do seu funcionamento são objetivos que terão de ser contemplados pelo sistema educativo, uma vez que a língua se constitui como sistema primário de modernização do mundo [...]; - a reflexão sobre a língua tornará os falantes mais aptos nos seus desempenhos verbais.

A reunião de prática pedagógica sobre as *aulas surpresa* é significativa, na medida em que, fomenta a formação contínua dos alunos-estagiários. Segundo Vieira (1993, p.28) este sistema pode ser visto “como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”, e ainda, acrescenta Alarcão (1996, p.93), “o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor”

ou no aprendiz de professor, que precisa de perceber o que faz bem e o que faz menos bem, para poder aperfeiçoar o seu comportamento perante as crianças.

Segunda-feira, 24 de outubro de 2011

Nesta manhã, a minha colega Filipa utilizou o material matemático **Calculadores Multibásicos** como auxiliar para as suas situações problemáticas da matemática, na base 10, e, posteriormente, leitura de números por cores, classes e ordens.

De seguida, fez leitura participada de um texto e interpretou-o através de um jogo do Loto. Para tal, a Filipa dividiu a turma em três grupos, consoante as filas de mesas, e distribuiu cartões numerados, cujos algarismos correspondiam a um cartão de pergunta, que, por sua vez, eram dirigidas ao grupo quando a ficha numerada era retirada, aleatoriamente, da caixa que a minha colega tinha nas mãos. Por fim, a equipa que preencheu primeiro o seu cartão de perguntas, respondendo ao maior número de respostas corretamente, venceu o jogo.

Inferências e fundamentação teórica

Serrazina (2002, p.23) defende que o ensino da Matemática deve estar “centrado na resolução de problemas. Isto não quer dizer que os exercícios não tenham um papel, mas que o fundamental no ensino da Matemática deverá ser a resolução de problemas”, porque estes desenvolvem, não só o cálculo matemático, mas também a interpretação e reconhecimento dos dados do problema, promovendo, assim, um desenvolvimento cognitivo mais global do que o exercício, que é limitativo, na medida em que o aluno procede somente à realização do algoritmo.

As lições dadas através de jogos são muito produtivas. De acordo com Alsina (2004, p.6), “as crianças jogam porque o jogo é um prazer em si mesmo, mas a sua maior importância radica no facto de que ele permite resolver problemas simbolicamente e mobiliza vários processos mentais”. A vontade de jogar e o desejo de vir a vencer são características vivas no momento do jogo que influenciam à participação e o pensamento das crianças na tarefa proposta, seja ela correr ou responder a uma pergunta.

Terça-feira, 25 de outubro de 2011

Preparei esta manhã de aulas tendo em conta o tema da família. Comecei conversando com os alunos sobre a família e os graus de parentesco. Depois, pedi ajuda e distribui aos alunos uma proposta de trabalho de uma árvore genealógica, onde tinham que

escrever o nome dos avós, pais e o seu. De seguida, com o auxílio de uma apresentação em powerpoint, cada um construiu a árvore genealógica da família do Bernardo (personagem inventada por mim).

Na área de Língua portuguesa, distribuí uma proposta de trabalho com um texto lacunar que devia ser preenchido com as letras: “o” e “a”. De seguida, os alunos ordenaram os bocados de quatro frases soltas, referentes à família do Bernardo, das quais retiraram os sujeitos e os artigos definidos que os precediam, e organizaram numa tabela, de acordo com o género da palavra: feminino ou masculino.

Por fim, dei as frações com um material manipulável não estruturado a que a professora chama *setores circulares*. Primeiro, verificaram que as frações da mesma cor formavam sempre um círculo e que eram todos do mesmo tamanho. De seguida, as crianças ordenaram-nos, retirando apenas uma parte de cada círculo, de forma crescente os rapazes e de forma decrescente as meninas, e realizaram situações problemáticas de matemática que foram solucionadas e escritas no quadro.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos mostraram grande interesse durante toda a aula, tanto pelas perguntas que faziam como pelas histórias que contavam sobre as suas famílias. Leandro (2001, p.53) afirma que “a família, sendo uma instituição ancestral e universal, nem por isso deixa de integrar uma extrema diversidade, sendo esta tributária da pluralidade de culturas e sociedades existentes”. Assim, para esta aula, foi importante não me deixar ficar por um conceito de “família modelo” e ouvi-los falar sobre as suas famílias.

Na aula de Língua Portuguesa, parti do conhecimento implícito que os alunos têm sobre a sua língua materna e introduzi a identificação do género nas palavras da classe dos Nomes. De acordo com Azevedo (2000, p.223) “à medida que o conhecimento da língua se vai ampliando, poderão aparecer noções e classificações gramaticais que tornarão possível o trabalho com informações mais complexas”; é importante partir de situações mais simples, como é o caso do reconhecimento do “a”, para o feminino, e do “o”, para o masculino, e só depois, aprender a identificar e categorizar os nomes quanto ao género feminino e masculino.

Segundo Caldeira (2009, p.303), “o trabalho inicial com as frações pode ser processado por experiências de partilha equitativa”, tal como acontece com este material, que consiste em cinco discos, de cores diferente, partidos, cada um, no mesmo número de partes iguais: 1, 2, 4, 6 e 8 unidades. Ainda segundo Caldeira (2009, p.303), “o conceito de

unidade e a sua subdivisão em várias partes iguais devem ser realizados com diversos modelos, dinamizando a linguagem oral, estabelecendo conexões com os símbolos”, daí ser pertinente utilizar a escrita com algarismos e a representação com material manipulável na realização de situações problemáticas.

As frações, segundo vários autores, devem ser ensinadas a par com a divisão e com o auxílio de figuras ou materiais, como é o caso dos *setores circulares*. Aharoni (2008, p.173) dá razão a isto quando afirma que “a ideia por detrás de ensinar as frações através de figuras é que considerar uma fração de um número exige abstração”, e por isso, conclui o mesmo autor, Aharoni (2008, p.174) “o ensino da divisão devia desde o início incluir a divisão de figuras geométricas” em partes iguais. Deste modo, simplifica-se o trabalho do docente e a aprendizagem do aluno, que identifica e relaciona as frações com a operação que realiza, a divisão.

Sexta-feira, 28 de outubro de 2011

A professora Manuela deu uma aula com **Calculadores Multibásicos**. Começou por desenhar um gráfico no quadro e uma peça deste material, afirmando que cada peça valia, naquela atividade, duas unidades. Assim, construiu um gráfico com os alunos e interpretou-o. Depois, realizou situações problemáticas da matemática de cálculo mental.

Inferências e fundamentação teórica

Fernandes (2000, p.42) afirma que “independentemente da idade, as crianças parecem gostar de construir gráficos. À medida que as crianças aprendem a construí-los, elas revêm e reforçam os conhecimentos previamente adquiridos, envolvendo medidas, razões e proporções, cálculos e representações”. O mesmo autor, Fernandes (2000, p.39), constata ainda que “na realidade, os gráficos fazem parte do nosso quotidiano. Apresentam-se como uma forma complementar aos meios alfanuméricos de aprendizagem e são ainda considerados como uma nova linguagem a ser explorada na ação pedagógica”. Deste modo, as crianças aprendem a organizar a informação necessária à realização das atividades propostas. O gráfico é mais um meio representativo que permite comparar, calcular e encontrar respostas rápidas aos problemas e exercícios propostos.

Segunda-feira, 31 de outubro de 2011

Como havia poucos alunos neste dia, juntaram-se as duas turmas do bibe castanho na sala da professora Manuela e os alunos fizeram uma cópia, leram e tiveram um recreio

mais longo do que o habitual. Aqueles que têm mais dificuldades ou faltaram às aulas, adiantaram trabalhos da capa antes de irem almoçar.

Inferências e fundamentação teórica

Este foi um dia denominado de *Roulemant* ou, mais vulgarmente chamado de “ponte”. Sabendo que dia 1 de novembro é feriado, muitos pais e encarregados de educação aproveitam o fim-de-semana prolongado para tirar férias com as suas crianças.

Sexta-feira, 4 de novembro de 2011

Nesta manhã, ajudei um aluno a acabar alguns trabalhos que estão atrasados dentro da sua capa até a professora Manuela dar início à aula de matemática, com o **3.º e 4.º Dons de Froebel**. A professora começou por comparar as características de um cubo com as de um paralelepípedo, frisando as suas semelhanças e diferenças. Depois, trabalhou o cálculo mental através de frações e divisão. Também realizou situações problemáticas da matemática através da construção da mobília da sala.

Inferências e fundamentação teórica

Os Dons de Froebel constituem-se sempre por formas geométricas que permitem às crianças desenvolverem o raciocínio matemático. Segundo, Razel e Eylon (1991), citados por APM (2008, p.44),

a geometria proporciona ao alunos um aspeto do raciocínio matemático que difere do mundo dos números, embora lhe esteja associado. À medida que os alunos se familiarizam com forma, estrutura, posição e transformações, e ao desenvolverem o seu raciocínio espacial, estão a estabelecer as bases que lhes permitem compreender não só noções de espaço, como também outros temas de matemática e de arte, ciências e estudos sociais. As capacidades associadas aos conceitos geométricos e espaciais de alguns alunos excedem as suas aptidões numéricas. Tirar partido destes pontos fortes promove o entusiasmo pela matemática e fornece um contexto no qual o número e outros conceitos matemáticos poderão desenvolver-se.

Por esta última razão, é importante que o docente não trabalhe somente o cálculo mas também dê importância à forma e à figura geométrica, de maneira a desenvolver capacidades espaciais que o conhecimento do cálculo, somente, não permite.

Aharoni (2008, p.177) admite que as frações são importantes na medida em que “permitem que se divida um número menor por um maior”, ou seja, a fração é o resultado de uma divisão que dá obrigatoriamente um valor menor do que a unidade, mas isto a criança percebe intuitivamente, enquanto calcula.

Segunda-feira, 7 de novembro de 2011

A maior parte da manhã foi ocupada pela prova de Língua Portuguesa, exceto um menino com mais dificuldades, que eu ajudei na realização dos seus trabalhos atrasados.

Depois, a professora deu aula de matemática com o **Cuisenaire**, os alunos identificaram peças de acordo com a cor e com o respectivo valor, de seguida; jogaram ao jogo dos comboios; realizaram operações de soma, e, traduziram-nas em multiplicações. Por fim, realizou situações problemáticas da matemática.

Inferências e fundamentação teórica

Para alunos com dificuldades na aprendizagem é fundamental que, de acordo com Heimburge e Rief (2000, p.188), “o professor seja capaz de ensinar e de adaptar as suas práticas a todos os níveis de aptidões”. Embora seja difícil, é necessário criar um ambiente de ensino-aprendizagem adequado a cada aluno, daí a presença de estagiários na sala de aula ser uma importante ajuda para o acompanhamento deste tipo de crianças nas suas aprendizagens. Claro que isto só será possível se o professor tiver, ainda segundo Heimburge e Rief (2000, p.188), “consciência das dificuldades académicas, comportamentais e socioemocionais de alguns alunos e que seja sensível e compreensivo relativamente a estas”, de modo a proporcionar um caminho de aprendizagem segundo as dificuldades e facilidades de cada aluno.

Nesta linha de pensamento, a utilização de materiais matemáticos também é um bom recurso a ser utilizado quando se trabalha com crianças com dificuldades. Segundo Caldeira (2009, p.126) “para além do desenvolvimento da lógica matemática, o material Cuisenaire possui um considerável valor na educação sensorial. As peças são feitas de um material de fácil manipulação e de diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e a experimentação”, favorecendo a assimilação de conteúdos e desenvolvendo o raciocínio matemático de forma lúdica.

Sexta-feira, 11 de novembro de 2011

Nesta manhã, fomos, os meus colegas de estágio e eu, assistir à aula surpresa de uma colega, que deu o perímetro ao 3.º ano com o material manipulável **Cuisenaire**. A estagiária começou por perguntar o que era o perímetro; de seguida, pediu aos alunos que construíssem uma figura com quatro peças do material, escolheu uma construção,

desenhou-a no quadro, e realizou, oralmente, a soma de todos os lados para chegar ao perímetro.

De seguida, outra colega, que também estava na sala do 3.º ano, realizou uma subtração com empréstimo com o material **Calculadores Multibásicos**.

Na reunião foi dito à primeira colega que se tinha confundido o conceito de perímetro com a forma como o calculamos, mas que a aula correu bem porque mesmo assim os alunos acompanharam e perceberam. À segunda colega, foi mencionado que fez bem em não desistir da aula que estava a dar, mas que precisa de estudar os conteúdos matemáticos e as formas como são aplicados e ensinados com os materiais.

Inferências e fundamentação teórica

De acordo com Damas *et al.* (2010, p.6), é importante utilizar diversos materiais manipuláveis estruturados no contexto de sala de aula porque estes são facilitadores da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas, porque:

1. envolvem os alunos ativamente na aprendizagem;
2. auxiliam o trabalho do professor;
3. beneficiam o ritmo particular da aprendizagem;
4. aumentam a motivação;
5. são instrumentos de avaliação.

A primeira colega a dar aula foi muito simples e concisa nas suas explicações; quanto a isto Aharoni (2008, p.95) defende que “o papel do professor não é ser uma barreira entre a criança e a matemática, mas permitir que a criança experimente diretamente os princípios matemáticos”. Isto quer dizer que é importante deixar que a criança experimente e explore o que faz segundo um critério dado pelo docente, tal e qual como fez a minha colega quando pediu que os alunos construíssem uma figura com quatro peças do Cuisenaire e, depois de ter escolhido uma, calculou o perímetro.

A segunda colega já não foi tão bem sucedida quanto a primeira, mas nunca desistiu. De acordo com Caldeira (2009, p.217), “é importante trabalhar com as crianças os três conceitos da subtração. A forma como a pergunta é feita induz ao raciocínio para achar o resto, o excesso ou a diferença entre dois valores diferentes”. Para além disso, continua Aharoni (2008, p.141) “a dado momento as crianças devem estar familiarizadas com os factos da subtração, nomeadamente todas as diferenças que requerem atravessar a fronteira do dez. Estes factos devem ser memorizados e usados como parte do algoritmo da

subtração”, no entanto, antes da memorização, cabe ao professor ensinar o mecanismo do cálculo, tanto de uma subtração simples como de uma subtração com empréstimo.

Terça-feira, 12 de novembro de 2011

Preparei para esta manhã uma aula de Língua Portuguesa e uma de Matemática com o material **Calculadores Multibásicos**, com o qual explorei três situações problemáticas que exigiam cálculos da matemática da soma e da subtração, na base 10, e pedi a algumas crianças a leitura dos resultados por ordens e classes.

Quando ia passar para a Língua Portuguesa fui interrompida pela professora Sandra que surpreendeu a Filipa para dar uma aula de matemática com o **5.º Dom de Froebel**. Por sua vez, a minha colega fez a construção da casa, realizou situações problemáticas e trabalhou as frações.

Inferências e fundamentação teórica

Os Calculadores Multibásicos são um material útil para a realização de operações, permitindo e auxiliando o cálculo matemático através da contagem das peças. De acordo com Aharoni (2008, p.132) “a capacidade para calcular é essencial para uma compreensão profunda do sistema decimal”, e ainda, refere o mesmo autor, Aharoni (2008, p.135), que “para somar, temos de conhecer a tabuada da adição (a soma de quaisquer dois números com apenas um algarismo) e o princípio de agrupar dezenas”, e “para subtrair, temos de conhecer a tabuada da adição, que é usada para efetuar operações de subtração como 13-5, e também como partir dezenas em unidades, ou centenas em dezenas” (p.135). Sendo assim, para calcular, a criança precisa de adquirir mecanismos básicos que precisam de ser trabalhadas exaustivamente desde cedo, para que o raciocínio matemático do aluno se desenvolva ativamente.

As *aulas surpresa*, são para muitos alunos-estagiários razão de pavor e nervosismo. Porém, tal como menciona Mesquita-Pires (2007, p.196) “a principal função do supervisor é apoiar os estagiários na sua própria construção de conhecimento”, por isso, uma *aula surpresa* deve ser entendida, sobretudo, como um momento de crítica construtiva por um professor com mais experiência, ao invés de ser considerada um mero momento de avaliação quantitativa. Por isso, a mesma autora Mesquita-Pires (2007, p.203), realça duas funções do professor supervisor de Prática Pedagógica. São elas:

a função de observação de tarefas, da qual transparece a ideia de aplicação de saberes na prática, por parte do educador-estagiário e outra

de mediação entre a teoria e a prática da qual resulta o desenvolvimento, construção e redefinição de novas concepções sobre a ação educativa, através da comunicação entre a equipa.

Nesta medida, é crucial que o supervisor trabalhe em conformidade com o professor-cooperante de modo a que a crítica e a avaliação atribuídas ao aluno-estagiário sejam justas, verdadeiras e construtivas, de modo a que o estagiário aprenda a ter um espírito resiliente e vivo perante as várias circunstâncias inevitáveis com que se pode deparar no sistema de ensino-aprendizagem.

Sexta-feira, 18 de novembro de 2011

Comecei a manhã dando a aula de Língua Portuguesa que tinha ficado pendente no dia 12 de novembro.

Primeiro, pedi a alguns alunos que lessem o texto: “Rapaz magro e rapariga gorda”; sendo que depois fiz a leitura modelo. De seguida, dividi a turma em três grupos, conforme as filas em que estão separados e defini um chefe/porta-voz por equipa. Expliquei que, para interpretar o texto, faríamos um jogo de tabuleiro. Tinha, para o efeito, um tabuleiro de grandes dimensões preso ao quadro e defini como regra que o pião de cada equipa avançava duas casas quando o aluno respondia à pergunta com resposta completa, avançava uma casa quando o aluno respondia à pergunta com resposta incompleta e não avançava se errasse. Também havia a condição de que, até à casa número 6 do tabuleiro, os alunos chamados responderiam a perguntas de interpretação do texto e que, depois dessa casa, responderiam a perguntas de exploração gramatical.

Inferências e fundamentação teórica

È na área de Língua Portuguesa que a criança desenvolve a linguagem e o gosto pela leitura. Segundo Lopes (2006, p.11), estimular e desenvolver a linguagem consiste em “promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental não só do indivíduo como da comunidade em que está inserido”. O mesmo autor menciona que o gosto pela leitura e pela escrita deve ser criado desde muito cedo. Desta forma as crianças “quanto mais e melhores palavras ouvirem nestas idades mais aptas estarão para aprender novas e mais exigentes palavras, frases e textos” (p.65)

Winnicott (1971, p.6), citado por Alsina (2004), defende que “através do jogo se cria um espaço intermédio entre a realidade objetiva e a imaginária que permite realizar atividades que na realidade não se poderiam levar a cabo”. Neste caso, o jogo é real e exige

que as crianças exponham conteúdos da Língua Portuguesa de uma maneira divertida e desafiante. Por outro lado, Spodek e Saracho (1998, p.223) referem que “os jogos devem ser simples, com regras não muito complexas. Eles podem incluir atividades acompanhadas de canções e jogos físicos simples, nos quais as crianças devem seguir algumas instruções” e regras para poderem vencer. Assim, a utilização do jogo enquanto estratégia de aula resulta na medida em que as crianças são naturalmente competitivas e fascinadas pela brincadeira e, por sua vez, com regras específicas é possível interdisciplinar o jogo com qualquer conteúdo pragmático lecionado na escola.

1.7 - 7ª Secção: 2º ano

Período de estágio: de 21 de novembro de 2011 a 12 de dezembro de 2011 e de 27 de fevereiro de 2012 a 15 de março de 2012.

Ano de escolaridade e turma: 2º ano A

Professor cooperante: Marta Gomes

1.7.1 - Caracterização da turma

Esta turma tem 29 alunos, sendo 17 rapazes e 12 raparigas.

Estas crianças pertencem ao nível socioeconómico médio/médio alto e os seus pais possuem na sua grande maioria formação superior.

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

Este grupo é muito agitado e alguns alunos revelam grandes dificuldades em se concentrarem e em estarem sossegados.

1.7.2 - Caracterização do espaço

Esta sala é bastante pequena para a turma que usufrui dela. Estão dispostas no seu interior 30 mesas e cadeiras, arrumadas em três filas, duas a duas; tem mais duas secretárias, uma com o computador e outra onde a professora arruma o seu material, e também existe, encostado a uma das paredes, um grande móvel de madeira que aloja todo o material útil às aulas, como por exemplos as folhas pautadas e também os dossiês dos alunos. Todos estes imoveis deixam pouco espaço para a circulação dentro da sala de aula.

A sala dispõe de duas portas, uma que dá para o interior do edifício, e a outra para o exterior, que desemboca no recreio do Primeiro Ciclo. Esta segunda porta localiza-se numa parede constituída por janelas, que alberga vários materiais de apoio para os alunos, feitos em cartolina colorida, como por exemplo os tipos de frase ou um comboio que auxilia a leitura de número até às centenas de milhar. Na parede paralela a esta localizam-se o grande armário de madeira, a secretária da professora e a outra porta. Numa parede perpendicular está o quadro negro e na parede oposta estão os cabides onde os alunos colocam os seus casacos e mochilas.

1.7.3 - Rotina

A rotina desta turma não varia muito das rotinas que já foram descritas neste capítulo, à exceção dos trabalhos de casa.

- **Leitura individual oral**

Tal como no 1.º ano, estes alunos têm por hábito ler excertos de textos do manual de Língua Portuguesa, em voz alta, todas as manhãs.

Inferências e fundamentação teórica

Segundo Lopes (2006, p.66) “o ato de ler deverá pois ser entendido não só como uma forma de dominar a técnica da leitura mas principalmente como um apelo ao interesse pelo saber e pela capacidade de aceder à informação”. Assim, é importante que o aluno crie este hábito diário para desenvolver esta capacidade e para despertar em si a curiosidade e interesse por aquilo que se lê.

Esta leitura em voz alta consiste no treino que as crianças necessitam para ler bem qualquer tipo de texto. Jean (2000, p.123) acrescenta ainda que

a leitura em voz alta feita pela criança, e sobretudo pela criança que tem dificuldades com a leitura, não é um meio de verificação parcial, mas essencial, das dificuldades encontradas. E, por outro lado, a leitura em voz alta pode ser um meio, uma incitação para ler mais atentamente «em silêncio».

Nesta medida, cabe ao professor acompanhar e avaliar o desenvolvimento da criança dia-a-dia, incentivando-a, cativando-a à leitura diária.

• Horário

Quadro 8 – Horário do 2.º ano A

Horas	Dias	Segunda – feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h – 10h		Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática (materiais)	Língua Portuguesa
10h – 11h		Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h – 11h30		Recreio				
11h30 – 12h		Matemática (materiais)	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática (materiais)
12h – 12h50		Matemática	Língua Portuguesa	Educação Física	Música	Estudo do Meio
13h – 14h30		Almoço e Recreio				
14h30 – 15h20		Estudo do Meio	Estudo do Meio	Música	Estudo do Meio	Estudo do Meio
15h20 – 16h10		Educação Física	Experiências	Expressão Plástica 15h45 – 17h	Inglês 15h30 – 16h30	Estudo acompanhado
16h10 – 17h		Formação Cívica	Biblioteca: no âmbito de Língua Portuguesa		Área Projeto	Assembleia de Turma
17h		Saída				

1.7.4 – Relatos diários

Segunda-feira, 21 de novembro de 2011

Nesta manhã, as crianças realizaram uma proposta de trabalho com exercícios que tinham por base a interpretação de um pictograma onde cada automóvel valia três unidades.

À medida que os alunos terminavam esta atividade, pediam a professora a próxima ficha que consistia em pintar o desenho de um gato.

Inferências e fundamentação teórica

O pictograma corresponde a toda representação gráfica realizada com desenhos ou imagens representativas do objeto que se mede.

Fernandes (2000, p.39) refere que a utilização de gráficos “tornou-se popular, através dos meios de informação. Um público esclarecido deve ser capaz de os ler e de os interpretar e, neste contexto de aprendizagem, é importante incluir, desde cedo, as técnicas fundamentais de leitura e interpretação de tabelas e gráficos”. Por esta razão, é importante ensinar as crianças a ler diferentes tipos de gráficos, tais como o gráfico de barras ou o pictograma, visto nesta aula, desde cedo.

Terça-feira, 22 de novembro de 2011

Nesta manhã, fomos em visita de estudos ao Museu dos Coches, em Belém, com o bibe castanho a pedido da professora Manuela Cardadeiro.

Visitámos o museu com a ajuda de uma guia e assistimos a um teatro em sombra chinesa sobre o resgate de uma princesa, fazendo referência ao meio de transporte do príncipe, um coche.

Inferências e fundamentação teórica

Todas as atividades fora do recinto escolar devem ser sempre orientadas para um enriquecimento cultural, social e de aprendizagem. Neste sentido, Varela (2009, p.4) defende que “a utilização dos espaços exteriores à escola, no âmbito das visitas de estudo inseridas no currículo escolar, constitui uma oportunidade para promover a literacia científica dos alunos, porque pode proporcionar aprendizagens diversificadas no domínio cognitivo, afetivo, social e psicomotor”. Estas visitas, por sua vez, podem ser realizadas em qualquer lugar desde que tenha um fim pedagógico, tal como afirma Almeida (1998, p.51) quando refere que “os locais a visitar podem ser variados, dando-se como exemplo parques naturais, zonas de paisagem protegida e locais classificados, jardins e parques urbanos, percursos urbanos, museus, monumentos, institutos de investigação e fábricas, podendo por isso decorrer em locais abertos ou fechados”. Por isso, a visita ao Museu dos Coches encaixa-se perfeitamente neste perfil.

Sexta-feira, 25 de novembro de 2011

A manhã começou com a realização de uma proposta de trabalho que solicitava aos alunos ordenar quatro frases de maneira a compor a história dos três porquinhos, e, depois,

pedia que organizassem quatro imagens segundo uma sequência lógica da rotina matinal: acordar, vestir, comer e lavar os dentes, que serviu para dar início a uma composição.

Inferências e fundamentação teórica

Na mesma manhã observou-se duas modalidades diferentes de produção de texto: ordenar frases e compor um texto com base em imagens. Sobre isso, Azevedo (2000, p.85) afirma que “diversos tipos de texto deverão ser produzidos na escola”. Assim, cabe ao professor planificar e aplicar tarefas e atividades em sala de aula diversificadas que conduzam o aluno ao treino contínuo da escrita. Nesta linha de pensamentos, Cavacas *et al.* (1991a, p.167) defendem que “aprende-se a escrever escrevendo frequentemente”, e continuam dizendo: “por isso, devem criar-se condições e oportunidades para que os alunos escrevam. Mas é indispensável que essas oportunidades de escrita sejam apoiadas, por parte do professor, com orientações corretas, intervenções adequadas e apreciação constante dos textos produzidos”. Nesta medida, o trabalho de aprender a escrever cabe ao aluno mas o professor é figura fundamental e participante neste ato, dado que orienta a criança durante a aquisição desta competência.

Segunda-feira, 28 de novembro de 2011

Nesta manhã, a professora Marta corrigiu os trabalhos de casa de português e, de seguida, deu início à prova de Língua Portuguesa que durou quase toda a manhã. Os alunos realizaram e corrigiram trabalhos da capa até a hora do almoço.

Inferências e fundamentação teórica

Seguindo a investigação de Cavacas *et al.* (1991a, p.286) determina-se que avaliar é importante porque consiste em “acompanhar o desenvolvimento do ato educativo com um conjunto de atividades contínuas, com vista a apreciar a adequação dos diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem e do nível atingido pelos alunos, relativamente aos diversos objetivos comportamentais” Daí, Azevedo (2000) afirmar nas suas investigações que existe um paradoxo no ato de avaliar o processo de ensino-aprendizagem, porque defende que a avaliação tem como intuito classificar e formar, simultaneamente. Nesta medida, a classificação quantitativa do aluno deve servir apenas para descobrir as suas fragilidades e ajudá-lo, formando-o, de modo a que este adquira as competências necessárias do seu grau de aprendizagem.

Sexta-feira, 2 de dezembro de 2011

Neste dia havia poucos alunos na escola por causa do feriado de quinta-feira. Foi um dia designado, pelas professoras do Jardim-Escola, de *roulement*. Os alunos do bibe verde juntaram-se todos na sala da professora Marta e realizaram uma proposta de trabalho. Enquanto isto, os meus colegas de estágio e eu fizemos alguns adereços para a festa de natal deste Jardim-Escola.

De segunda a terça-feira, de 5 a 12 de dezembro de 2011

Nestes dias, os meus colegas de prática pedagógica e eu passámos a maior parte do tempo a realizar materiais para a festa de natal do Jardim-Escola. Nos dois primeiros dias, eu fiz presépios em sabão, o Jorge desenhou e cortou letras móveis e a Filipa embrulhou caixas vazias com papel de presente. Nos outros dias, desenhámos, cortámos e pintámos uma casa em papel de cenário para utilização durante o teatro de natal.

Durante estes trabalhos, assisti aos vários ensaios de natal de todas as turmas do Jardim-Escola. No ensaio do bibe encarnado, um aluno que esperava pela sua vez, perguntou-me porque é que eu pintava a estrutura de uma janela, pertencente ao cenário da casa, de cor azul, eu respondi-lhe que era um cor bonita, ao qual ele me disse que não devia ser assim porque o céu é azul e como “a janela faz ver o céu” não podia ser da mesma cor. Eu respondi que as janelas podem ser da cor que nós quisermos e que ser azul até fazer com que o céu, visto daquela janela, seja mais bonito, e ele concordou.

Inferências e fundamentação teórica

Estas foram duas semanas intensas de muito trabalho para os alunos, docentes e estagiários que juntos prepararam a decoração, materiais e as próprias crianças para as representações teatrais da festa de natal. Segundo Aguera (2008, p.73) “as festas e celebrações constituem atos 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”. Partindo deste principio, de que este tipo de atividade é um beneficio para a criança é importante que todos os alunos façam parte da comemoração natalícia, tal como defende a mesma autora, Aguera (2008, p.73), “as festas, celebrações e outros eventos são acompanhados de ações nas quais as crianças podem e devem participar”.

Sempre se ouviu dizer que *quanto mais pequena é a criança mais curiosidade tem e mais perguntas faz*, por isso, Moreira e Oliveira (2003, p.61), afirmam que “as crianças pequenas formulam com naturalidade questões sobre o que observam”, como foi o caso

deste menino que, para além de observar, também criou uma lógica perante aquilo que observou e que conhece e que para ele fazia todo o sentido. Isto demonstra que esta criança deseja conhecer a razão das coisas que vê, neste caso, o porquê de pintar uma janela de azul, e, sobre isso, os mesmos autores, Moreira e Oliveira (2003, p.61), determinam que as crianças pequenas também “querem saber muitas coisas sobre aquilo que as rodeia”, são curiosas e interessadas pela realidade.

Segunda-feira, 27 de fevereiro de 2012

Nesta manhã, a correção dos trabalhos de casa destinou-se à revisão de conteúdos para as provas de Matemática e de Língua Portuguesa.

Mais tarde, a turma visitou a *Horta Pedagógica*. Cada aluno plantou um rebento de alface, num vaso feito de garrafa de plástico, que eles próprios trouxeram de casa. Foram tiradas fotografias a cada criança, e enquanto uns alunos esperavam pela sua vez, os outros ficavam comigo, sentados no chão em comboio, a realizar um jogo simples, que consistia em dizer o nome do colega de trás sem olhar para trás.

Inferências e fundamentação teórica

Horta pedagógica foi o nome dado pelas professoras do Jardim-Escola ao espaço onde estão postos os vasos com as plantas e que devem ser do cuidado das crianças.

Quanto ao ensino das ciências, Astolfi e Develay (1999, p.73) afirmam que “os trabalhos atuais de didática concordam unanimemente sobre o aspeto *construtivo* da aquisição dos conhecimentos”, explicando que, “quaisquer que sejam os pontos em discussão, reconhece-se amplamente que a compreensão é alguma coisa que não se transmite e que só pode ser operada mediante a participação central do aluno”. É fundamental, então, que seja a criança a plantar, cuidar e tratar da sua planta, desenvolvendo-se nela própria o valor da responsabilidade sobre um ser vivo e os conteúdos necessários que deve aprender sobre as plantas e a sua utilidade.

Terça-feira, 28 de fevereiro de 2012

Até à hora do recreio da manhã, os alunos realizaram a prova de Língua Portuguesa. Depois, realizaram uma avaliação de situações problemáticas e trabalharam a lateralidade através de uma proposta de trabalho.

No final da manhã, a professora Marta, pediu-me para a ajudar a fazer a avaliação da tabuada, até ao 6. Explicou-me os critérios de avaliação. Sentei-me ao seu lado e a

professora chamava um aluno para ela e outro para mim. Perguntei a cada aluno o produto de três operações de cada uma das tabuadas, do 2 ao 6, e consoante a sua resposta e hesitação em dá-la, ao término de cada aluno, conversava com a professora e ela classificava-os.

Inferências e fundamentação teórica

Aharoni (2008, p. 132) admite que os cálculos, de uma forma geral, “baseiam-se no conhecimento das tabuadas de adição e multiplicação – as somas e os produtos dos números inferiores a dez. Estas devem ser memorizadas. A tabuada da adição deve ser estabelecida no primeiro ano e da multiplicação no segundo ou terceiro ano”. De facto, na matemática elementar não existe muito para memorizar, por isso, a tabuada é uma exceção que, embora possa ser calculada cada vez que aparece, é na realidade muito mais fácil realizar operações quando se sabe a tabuada de cor. No entanto, a pergunta que fica é: “*como memorizar a tabuada?*”. Outra questão que Aharoni (2008, p. 156) coloca é: se se deve “fazer o esforço de memorizar, ou calcular de novo cada vez e esperar que a memória se forme com o tempo?”, respondendo que “a minha inclinação inicial era no sentido da segunda possibilidade. Calcular repetidamente oferece uma boa oportunidade para dominar os princípios do cálculo” (p.156); assim, a criança adquire este conhecimento através da repetição sistemática do mesmo.

Aharoni (2008, p. 135) dá a razão da importância deste conhecimento, definindo que “para multiplicar, temos de conhecer a tabuada da multiplicação, o princípio de agrupar dezenas e a propriedade distributiva”. Por fim, é importante insistir e avaliar os conhecimentos que a criança tem da tabuada, porque o seu domínio facilita a realização de operações aritméticas.

No que diz respeito a avaliar as crianças, a professora Marta pediu-me ajuda para que eu pudesse conhecer este método de avaliação. Neste momento, tal como admite Mesquita-Pires (2007, p. 189), o papel da professora-cooperante “será o de os [alunos-estagiários] ajudarem a superar algumas fragilidades favorecendo a sua integração na estrutura organizacional”, tal e qual como fez a professora Marta.

Quarta-feira, 29 de fevereiro de 2012

Dei início à manhã dando uma aula sobre a prova dos nove na operação da soma com os **Calculadores Multibásicos**. Primeiro, estabeleci regras de comportamento com a turma e elegi um chefe por fila, que ficou responsável por controlar o comportamento dos

amigos. Depois, através de uma história, os alunos realizaram três operações da soma fazendo, logo de seguida, a prova dos nove. Na primeira situação problemática, expliquei a razão da prova se chamar prova dos nove; falei-lhes sobre o jogo dos fora, e também demonstrei como se faz e os alunos imitaram. Nas outras situações problemáticas, os alunos realizaram a prova sozinhos e verificámos tudo em conjunto.

Inferências e fundamentação teórica

Partindo do princípio de que as atitudes e os interesses se aprendem por imitação e reforço positivo, Zabalza (2000, p.29) afirma que “a escola desempenha um papel limitado mas fundamental”, e diz ainda que “a aquisição das atitudes vinculam-se ao processo de aquisição dos padrões cognitivos e comportamentais do ambiente e, fundamentalmente, das pessoas com as quais se convive” (p.35). Sendo assim, o docente é um exemplo a seguir, na medida em que as crianças, na sua maioria, passam muito mais tempo na escola do que em casa.

Quanto à aula de matemática, a prova dos nove só faz sentido para a criança quando esta percebe a razão de se retirar grupos de nove e compreende o mecanismo de como se realiza. Nesta medida, é importante a utilização do material Calculadores Multibásicos que permite ao aluno retirar os grupos de nove peças, concretizando assim o raciocínio lógico matemático. Por sua vez, o aluno aprende que o resultado da operação estará correto se, tal como confirma Caldeira (2009, p.212) “a quantidade de peças que ficar na 1.^a e 2.^a placas, for a mesma da placa do resultado”, sendo esta uma regra irrefutável na operação da soma.

Quinta-feira, 1 de março de 2012

Reunião na Escola Superior de Educação João de Deus.

Sexta-feira, 2 de março de 2012

Os alunos realizaram um *ditado mágico* com palavras com a letra “r”. Entre as palavras que a professora escreveu no quadro estava o nome “Patrícia”, que é o nome de uma colega de estágio que estava na sala de aula. No término desta atividade, verifiquei que muitos alunos desenharam a minha colega na folha do ditado.

Depois do intervalo, a professora pediu-me que explicasse novamente a prova dos nove na soma, mas agora sem a utilização de material. Para tal, a professora Marta escreveu no quadro uma operação da soma, que eu utilizei para a minha explicação. Primeiramente, realizei-a oralmente com os alunos e, depois, dirigi perguntas à turma de

modo a que fossem eles a explicar como se realiza a prova dos nove fora.

Inferências e fundamentação teórica

Para realizar o *ditado mágico* a professora Marta escreveu algumas palavras no quadro, deu algum tempo para que as crianças as lessem, depois leu as palavras oralmente, explicou o significado de algumas palavras, e, de seguida, apagou as palavras, uma a uma. À medida que apagava uma palavra os alunos tinham de a escrever na folha.

De acordo com Cavacas *et al.* (1991b, p. 95) “a criança deve escrever o que sabe ler e o que compreende”, por isso, é importante que o docente explique o significado das palavras que os alunos não conhecem, principalmente quando ainda não são capazes de utilizar o dicionário.

Existe uma grande diferença entre uma aula de matemática dada com materiais manipuláveis, a que se recorre para a realização de situações problemáticas orais, de outra aula que depende apenas de exercícios para acontecer. Palhares (1997), citado por Serrazina (2002, p.23), explica esta disparidade defendendo que,

a diferença fundamental entre problema e exercício é que, no primeiro caso, o resolvidor não sabe à partida qual o procedimento que resolverá a tarefa, tendo que pensar para descobrir o processo de a resolver, ao passo que, no caso do exercício, o procedimento é estipulado e o resolvidor terá apenas de se concentrar na sua aplicação.

Por isso, o problema “dá mais do que pensar” e desenvolve o raciocínio lógico-matemático da criança, enquanto que o exercício, não menos importante, desenvolve apenas a destreza de calcular.

Segunda-feira, 5 de março de 2012

Nesta manhã, a professora Marta conversou com os alunos sobre o fim-de-semana, muitos comentaram e contaram episódios das festas de aniversário de três dos alunos desta turma.

Ajudei um aluno a realizar uma proposta de matemática. Durante a sua execução, esta criança, utilizou constantemente os dedos para contar e calcular. Tentei persuadi-lo à utilização desta ferramenta porque dava, constantemente, respostas erradas. Então, como o aluno não conseguia pensar abstratamente, utilizei lápis de cor como material manipulável auxiliar.

Inferências e fundamentação teórica

A utilização dos dedos na resolução de problemas e exercícios matemáticos só vem a confirmar a afirmação de Nunes (1993, p.16) quando diz que “as crianças inventam métodos, por exemplo na adição, que podem conflitar com os ensinados na escola”.

São muitos os matemáticos que concordam que as crianças não devem utilizar os dedos para contar e calcular. Isto porque, tal como defende Brissiaud (1994, p.104), “é porque os dedos não constituem a mesma ferramenta para todas as crianças que colocam os professores no embaraço e que, em todas as épocas, os pedagogos foram muito reticentes diante do seu uso”, daí ser importante persuadir a criança na sua utilização. Porém, continua Brissiaud (1994, p.104), “os dedos constituem um material sempre disponível e o pedagogo tem muita dificuldade em controlar o uso que dele fazem as crianças”, portanto, cabe ao docente incentivar o aluno a utilizar outros tipos de ferramentas que substituam os dedos, na medida em que a contagem por eles pode ser um obstáculo a aprendizagem e ao desenvolvimento da capacidade de abstração.

Terça-feira, 6 de março de 2012

Nesta manhã, antes de dar-se início a aula, alguns alunos aborreceram-se uns com os outros e magoaram-se. Por isso, a diretora do Jardim-Escola foi conversar com a turma e deu-lhes uma lição de moral sobre as regras de bom comportamento.

Depois, a turma realizou uma composição. A professora escreveu no quadro o princípio do texto narrativo e depois os alunos tiveram de o completar. Eu acompanhei um aluno com mais dificuldades que demonstrou entusiasmo por esta atividade, pela maneira como sorria e falava do que iria escrever. No final, colavam uma cápsula de café Nespresso amolgada para fazer de carapaça de uma tartaruga e desenhavam à volta.

Inferências e fundamentação teórica

No ambiente escolar, é importante que todos, docentes ou diretores, trabalhem em conformidade para desenvolver bons valores e atitudes nas crianças. De acordo com Zabalza (2000, p.38),

a escola desempenha uma função bipolar em relação às atitudes e aos valores:

a) Por um lado, deve *reforçar* as atitudes que são consideradas positivas para o desenvolvimento integral do aluno/a e, paralelamente, deve tentar *estimular o desenvolvimento* de outras atitudes novas que possam desempenhar um papel igualmente positivo no que diz respeito à sua educação integral;

b) Por outro lado, deve tentar *modificar* as atitudes e os valores anteriores ao ingresso na escola ou surgidos durante o período escolar que atuem em detrimento do desenvolvimento educativo do sujeito ou que contradigam algum dos valores assumidos pela escola.

Isto acontece porque a escola não é e nem deve ser considerada o lugar onde a criança apreende conteúdos e nada mais; é também na escola que as crianças se formam enquanto ser humanos, pessoas com sentimentos e valores, que precisam de ser trabalhados desde

cedo para que cresçam e se tornem adultos resilientes e felizes.

Na aula de Língua Portuguesa, a professora deu a copiar o princípio de um texto para que as crianças o terminassem. Cavacas *et al.* (1991a, p.170) defendem que esta é uma atividade benéfica para os alunos porque “o aluno reproduz o que foi expresso por outra pessoa, de modo a ir organizando o seu pensamento e adquirindo capacidade de expressão pessoal”. Assim, a composição de texto é orientada e, simultaneamente, criativa e original, dado que, partindo de um dado conhecido por todos, cada criança continua e conclui o texto seguindo diferentes ideias.

Quarta-feira, 7 de março de 2012

Nesta manhã, a professora titular estava atrasada e foi substituída por uma professora de apoio. Esta, por sua vez, pediu a leitura oral individual, de um texto do manual de Língua Portuguesa às crianças.

Quando a professora Marta chegou, aproveitou o facto de os alunos estarem a ler e realizou a avaliação da leitura. Pediu aos alunos que lessem, um de cada vez; de seguida, perguntou a sua auto-avaliação e disse à criança se a sua classificação correspondia à dela.

Inferências e fundamentação teórica

Jean (2000, p.196) afirma que “saber ler é não só ultrapassar a decifração, mas ser capaz, com este objeto tão simples como um texto, um livro, de fazer para si próprio um pequeno filme documentário, ficcional ou onírico!”, ou seja, sobretudo, interpretá-lo durante a leitura. É a leitura em voz alta que permite a interação entre a pessoa e o texto. Segundo Jean (2000, p.17) “ler em voz alta é, sem dúvida e com efeito, aquilo que dizemos em voz alta para nos fazermos entender a nós próprios e ou a ouvintes um texto que lemos com os olhos”. Esta atividade pressupõe que “teremos de examinar o complexo jogo dos olhos e da voz, do ouvido e do olhar numa prática que em todo o caso, ao contrário da pura oralidade, necessita de um suporte de signos gráficos”, isto é, em suma, a leitura oral implica não só saber decifrar o código linguístico mas também ser capaz de interpretá-lo e perceber o que se lê.

Quinta-feira, 8 de março de 2012

Neste dia, dei a manhã de aulas. Primeiro trabalhei o perímetro com o material **Cuisenaire**. Pedi às crianças que formassem a escada decrescente e expliquei que para esta aula usaríamos a peça branca como peça padrão. De seguida, através de uma história, fiz duas situações problemáticas da matemática, que exigiam que as crianças construíssem figuras geométricas com as peças e que medissem o seu perímetro. No final, pedi que realizassem uma figura com quatro peças; escolhi uma e todos calcularam o perímetro

dessa mesma figura. Posteriormente corrigimos no quadro.

De seguida, passei para a área de Língua Portuguesa, onde dei o Grupo Nominal e o Grupo Verbal com um material manipulável feito por mim, que consistia em frases escritas em cartolinas e partidas em duas partes (grupo nominal e grupo verbal). Primeiro, os alunos tinham de organizar as várias partes das frases nesses dois grupos e, de seguida, tiveram a liberdade de formar as frases que desejassem, tendo em conta os nomes e pronomes pessoais e os verbos que tinham. Por fim, preencheram uma proposta de trabalho para consolidar este conteúdo.

Depois do intervalo, utilizei um Powerpoint para conversar com os alunos sobre a fotossíntese e a importância das plantas para o ser humano. As crianças entusiasmaram-se, fizeram imensas perguntas e comentaram todos os slides do Powerpoint.

Por fim, distribuí uma proposta de trabalho da área de expressão plástica, que consistia em “pintar” com plasticina verde o desenho de uma folha de árvore.

Ao longo de toda a manhã, pedi ajuda às crianças para a distribuição e recolha do material, fiz perguntas dirigidas e pedi respostas completas.

Inferências e fundamentação teórica

Para Burn (2000, p.37),

saber matemática não é apenas aprender definições e teoremas, a fim de reconhecer as ocasiões em que eles podem ser utilizados e aplicados; sabemos perfeitamente que fazer matemática implica resolver problemas. Não se faz matemática simplesmente resolvendo problemas mas por vezes esquece-se que resolver um problema é apenas uma parte do trabalho.

Assim, é importante que o aluno seja submetido a diversas estratégias que permitam desenvolver as várias vertentes da matemática. Neste sentido, a utilização de um material estruturado é benéfica para o desenvolvimento da criança, na medida em que permite que a criança resolva problemas, conte e observe formas geométricas.

Neste caso, o **Cuisinaire** é constituído por *barras de cor* que, de acordo com Alsina (2004, p.34), “são formadas por um conjunto de pequenas régua de madeira (ou plástico) de diferentes tamanhos e cores. Cada número é 1 cm mais comprido que o anterior”. É um material muito conhecido e bastante utilizado porque é apelativo, prático e lúdico.

O professor deve criar na sala de aula vários momentos de contacto com a escrita (composições, ditados, cópias, entre outras), momentos estes que devem ser orientados e planificados, para que a aprendizagem seja benéfica para as crianças. Nesta aula de Língua Portuguesa, a exploração do conteúdo programado foi realizada através de frases *modelo*, que ajudaram as crianças a distinguir o grupo nominal do grupo verbal de uma mesma frase. Quanto a isto, Ferreira e Teberosky (1991), citados por Azevedo (2000, p.51), defendem que “escrever é uma tarefa de ordem conceitual, e, se bem que necessária a

presença de modelos, enquanto ocasião de desenvolvimento de conhecimentos, a escrita «não é cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto». Daí ser importante que o docente dê um modelo; que ensine como se faz; e, por fim, que também dê espaço à criança na realização da tarefa, como por exemplo, deixar que o aluno conjugue grupos nominais e grupos verbais, previamente escolhidos pelo docente, de modo a reconhecer o sentido semântico e gramatical nas frases que constrói.

Na aula de Conhecimento do Mundo, optei por utilizar o powerpoint para poder expor imagens e texto em grandes dimensões. Segundo Mercado (2002, p. 70),

os apresentadores eletrônicos permitem a montagem de textos e imagens facilitando a organização da sequência a ser seguida na exposição. A visualização do documento do tipo de página inteira conduz a um resultado de grande eficácia na apresentação que leva a uma melhoria do próprio processo de preparação da apresentação.

Embora as novas tecnologias sejam uma mais-valia para o docente, são os alunos que lucram com a sua utilização porque lhes é permitido conhecer aquilo que os livros não trazem, como filmes, músicas e sons conjugados com imagens, texto e animações, muitas vezes lúdicas que despertam o interesse dos alunos, tal como se pode verificar nesta aula. Fazendo com que, por sua vez, o aluno deseje e participe na aula mais ativamente.

No último momento da manhã, os alunos realizaram uma proposta de expressão plástica com plasticina. De acordo com Rodrigues (2002, p.290) “a criança aprende fazendo com as mãos”, por isso, é interessante pôr os alunos *com as mãos na massa* para verificar a sua destreza e criatividade.

Por fim, reconhece-se que uma aula é tão mais rica quantas estratégias diversificadas abarca. Tal como reconhece Pereira (2008, p.33) “este facto implica uma prática diversificada de estratégias, atividades e métodos, seja em grande grupo, seja direcionadas para o aluno individual”.

Sexta-feira, 9 de março de 2012

Nesta manhã, fui surpreendida por duas professora orientadoras de prática pedagógica que me pediram para trabalhar o perímetro e, se tivesse tempo, também desse a simetria com o material matemático **Geoplano**.

Comecei contando uma história, perguntei o nome das personagens aos alunos e construímos a casa do “Tiago”. Medimos o perímetro da casa, e eu pedi que os alunos desenhassem com os elásticos uma porta com 4 espaços de perímetro. Quase todos conseguiram realizar sozinhos o que eu pedia, mas cinco alunos obtiveram sucesso com a minha ajuda.

De seguida, tentei introduzir a simetria mas não tive tempo para o realizar. As professoras de prática pedagógica retiraram-se da sala e eu continuei a minha aula. Ainda

com o recurso da história, desenhei um eixo de simetria (sem dizer às crianças que se chamava assim) e fizemos dois retângulos tendo em conta a linha que dividia o Geoplano em duas partes iguais.

Na reunião foi-me dito que tenho uma boa relação com os alunos, que fiz inflexões nos momentos adequados e que perdi algum tempo com a história que poderia ter utilizado para explicar o eixo de simetria.

Inferências e fundamentação teórica

Damas *et al.* (2010, p.87) referem que o **Geoplano** é um material manipulável estruturado, composto por “tabuleiros e pregos (pinos), com uma determinada disposição, de modo a que se possam prender elásticos, de cores variadas, o que torna o material não só mais aliciante como também proporciona uma maior objetividade na exploração dos conteúdos programáticos”. Ou seja, é um material que permite escapar à tradição da utilização, unicamente, do lápis e do papel. Porém, ainda hoje, como referem Matos e Serrazina (1996b, p.114), “muitas vezes o perímetro e a área são introduzidos através de fórmulas. Mais tarde é pedido aos alunos que determinem o “comprimento à volta”, ou “o espaço ocupado”, e muitos não são capazes de reconhecer aquelas ideias”, porque nunca foram educados a reconhecer a origem ou o ponto de partida daquilo que se pede. Assim, as crianças parecem-se mais com máquinas calculadoras do que com seres pensantes, que são. Daí ser fundamental que a criança explore os materiais e que os utilize para desenvolver a sua capacidade de raciocínio, como já foi descrito tantas vezes neste documento.

Segunda-feira, 12 de março de 2012

Nesta manhã, a professora Marta introduziu a prova dos nove na operação da subtração com os **Calculadores Multibásicos**. Para tal, realizou três situações problemáticas que envolviam os ovos de páscoa vendidos num supermercado durante um dia, um fim-de-semana e um mês.

De seguida, realizaram uma composição sobre profissões.

Inferências e fundamentação teórica

A composição de textos escritos acontece com frequência na sala de aula e pode apresentar-se de diversas maneiras. Neste caso a professora Marta atribuiu o tema. A este tipo de composição Cavacas *et al.* (1991a, p.170) dão o nome de *expressão pessoal condicionada* e descrevem-na como sendo:

a expressão pessoal condicionada: ao aluno é apresentado um tema e determinadas referências. Pode ser um tema para recolha e organização de dados, um tema para uma comunicação de carácter social ou um tema de

observação. O objetivo será, ao cabo, adstrar o sentido de observação, a capacidade de reflexão e de imaginação, a recolha de informações e sua transmissão, a prática dos caminhos para o domínio de um assunto, a afirmação pessoal, a procura da forma mais adequada a cada texto, a aquisição de desembaraço na escrita.

Ou seja, apesar de estar condicionada a um tema, a criança, consegue exprimir a sua opinião e mostrar à professora a que nível está na aprendizagem da escrita.

Terça-feira, 13 de março de 2012

Nesta manhã, os alunos realizaram prova de Língua Portuguesa e, depois do intervalo, foram avaliados quanto à sua leitura, da mesma maneira como observei a professora fazer no dia 7 de março de 2012.

Inferências e fundamentação teórica

A avaliação da leitura feita nesta manhã apreciava a leitura das palavras e entoação que a criança dava ao texto. Porém, Cavacas *et al.* (1991a, p.286) admitem que uma avaliação individual do aluno não pode incidir somente nos conteúdos e capacidades específicas que o aluno deve adquirir; assim, diz que,

no desenvolvimento da área de execução importa verificar se a aprendizagem se vai construindo normalmente ou se estão a surgir repetidas dificuldades, o que justificará a alteração do plano delineado. Além disso, importa ir verificando outros aspetos de caracterização dos alunos, como a autoconfiança, a autonomia, a criatividade, o espírito de equipa, a iniciativa, a organização lógica, a sensibilidade.

Isto é, o docente quando avalia a criança deve tê-la como um todo e deve olhar para ela sabendo quem é, o que sabe, o que deve saber e como se sente.

A cada aluno foi dada a oportunidade de se autoavaliar, que corresponde à avaliação feita pelo aluno sobre si mesmo (como vem descrito no capítulo III), sem a influência do professor. Cavacas *et al.* (1991a, p.291-292) defendem que esta avaliação “é sempre fator de motivação e de consciencialização para o aluno conhecer os objetivos do seu trabalho, os resultados conseguidos e os erros cometidos. Aliás, frequentemente, o aluno, convertido em «juiz» de si próprio, é mais rigoroso e mais esforçado”. Isto faz com que a criança cresça na responsabilidade de si, daquilo que faz e diz.

Quarta-feira, 14 de março de 2012

Nesta manhã, as crianças foram a uma visita de estudo na praça de Touros do Campo Pequeno, ver uma Ópera.

Já no recinto, houve muita agitação e os alunos mostraram-se impacientes. Cada um levava consigo uma flauta e um lenço azul para participarem ativamente durante o espetáculo. A flauta serviu para dar voz ao drama que acontecia em palco e os lenços

foram utilizados sempre que as personagens navegavam de barco, representavam o oceano.

No final, voltámos de autocarro e houve muita cantoria, apesar de alguns alunos terem adormecido.

Inferências e fundamentação teórica

Para Krepel (1981), mencionado por Almeida (1998, p.51), uma visita de estudo é “uma viagem organizada pela escola e levada a cabo com objetivos educacionais, na qual os alunos podem observar e estudar os objetos de estudo nos seus locais funcionais”, e, neste caso, de serem sensibilizados à música e à representação.

Por sua vez, Monteiro (1995, p.188) salienta que “a visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar”. A mesma autora, Monteiro (1995, p.188), defende que a visita de estudo é mais do que um simples passeio, pois esta “constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade” e proporciona novas experiências que, muitas vezes, os alunos nunca tiveram vivido.

Para esta visita de estudo, as crianças já vinham preparadas com flautas, canções memorizadas e lenços azuis. Segundo Galvão *et. al.* (2006, p.10) “uma visita de estudo constitui um processo faseado, envolvendo a preparação prévia na aula, a concretização de várias tarefas no local a visitar e o tratamento da informação recolhida, novamente na escola”, que pode ser mesmo um desenho sobre o que viram ou uma conversa sobre o que perceberam da peça musical.

Quinta-feira, 15 de março de 2012

Nesta manhã, realizei com os alunos uma composição coletiva. Para tal, tinha como material um texto móvel, ou seja, o texto estava impresso em letras grandes, plastificado e dividido em frases ou partes de frases, e também tinha imagens que substituíam nomes, como por exemplo: príncipe, castelo, cavalo, floresta, bruxa, entre outros. À medida que contava a história, colava no quadro as partes do texto e, em certas partes da história, pedia a um aluno que retirasse uma imagem das minhas mãos que completasse o sentido da frase. Ao longo da atividade recorri várias vezes ao fator surpresa para continuar a história.

No final, lemos a composição coletiva que obtivemos e os alunos copiaram o texto, desenhando as imagens visualizadas nos espaços correspondentes.

Inferências e fundamentação teórica

As crianças do 2.º ano devem trabalhar a escrita todos os dias, para poderem desenvolver esta competência em todas as suas vertentes. Segundo Azevedo (2000, p.42),

a escrita constitui um sistema de símbolos gráficos, pressupondo a intervenção da percepção visual e a utilização de um sistema motor particular, ativando zonas do cérebro que não atuam na fala. Sendo uma atividade com caráter consciente e voluntário, o seu exercício implica uma atitude metalinguística, pois é necessário reestruturar de outra forma todo o saber linguístico até então adquirido. A transição da oralidade para a escrita não se faz de modo automático, nem o novo código se adquire de modo imediato, dadas as suas características.

Por esta razão, é importante que o docente crie estratégias diversificadas e lúdicas que cativem a criança ao hábito de escrever com gosto. Contudo, deve ser dada a criança uma base, um reforço, uma ideia do que escrever e só depois desta prática é que se deve deixá-la imaginar e escolher o argumento do seu texto. Tal como defende Fonseca (1992), citado por Azevedo (2000, p.87), “antes da escrita individual deve vir a escrita coletiva, a reescrita, a escrita com motivações funcionais específicas, com um destinatário, com um objetivo e «a escrita como meio de aprendizagem, assumida por alunos e professores, como exercícios, como treino, como simulação»”.

Um aspeto importante que deu “vida” a esta aula foi o fator surpresa, ou melhor, o suspense que eu dava através da minha entoação, pausas e silêncios enquanto dava a minha aula. Jean (2000, p.151) diz que “o *suspense* está ligado à espera, à angústia (nem sempre), mas também à surpresa prevista, e, sobretudo, a um certo prazer”, e é este prazer, este gosto pela descoberta do que vem a seguir que cativa os alunos e faz com que toda a turma esteja atenta e participativa na mesma tarefa.

CAPÍTULO 2

PLANIFICAÇÕES

O presente capítulo ostenta o tema das planificações. Primeiramente, encontra-se presente a Inferências e fundamentação teórica, onde se procura aprofundar este tema, referindo o “porquê” e o “para quê” de planificar, ou seja, a sua importância. O que se segue é o modelo T de planificação das aprendizagens, de Martiniano Perez, uma vez que é o modelo adotado e adaptado pelos alunos estagiários dos Jardins-Escola João de Deus. De seguida, serão apresentadas e fundamentadas teoricamente cinco das planificações realizadas durante o período de estágio profissional deste Mestrado. Deste total, três das planificações expõem aulas realizadas no Bibe Azul, referentes a três áreas de aprendizagem (Domínio da Iniciação da Matemática, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Conhecimento do Mundo), e as outras duas planificações dizem respeito a aulas realizadas nas turmas do 1.º ciclo do Ensino Básico: uma no 3.º ano na área de História de Portugal e outra no 2.º ano na área de Língua Portuguesa. Todos os planos de aula aqui expostos foram previamente apresentados às educadoras e professoras cooperantes, de modo a não haver lacunas e a estarem enquadrados às turmas em questão. A seguir a cada planificação, fundamento teoricamente alguns aspetos que considero mais importantes em cada uma das aulas dadas.

2.1 Fundamentação teórica

A planificação tem ganho importância ao longo dos tempos em todo o sistema educativo. Esta, tenciona projetar e organizar atempadamente um conjunto de ações e intenções sobre as suas aulas e atividades.

Este desenho curricular, corresponde a uma linha de pensamentos que facilitam e programam uma aula, contendo também outros elementos fundamentais para a sua realização. De acordo com Pérez (s.d., p.38), são: “capacidades – destrezas, valores – atitudes como objetivos e conteúdos e métodos/procedimentos como meios. Trata-se de desenhar (programar) e avaliar o currículo e a cultura social e institucional na aula um curso escolar ou um ano escolar”. Por sua vez, ainda segundo Pérez (s.d., p.38), estes planos podem ser separados em duas dimensões: “planificações largas (um curso ou ano escolar) e curtas (mínimo três, máximo seis por ano ou curso)”, permitindo que o currículo obtenha uma sequência temporal na aula, e ajudando o docente a refletir sobre os conteúdos e a organizar estratégias e metodologias, para melhor conduzir as suas aulas até metas específicas.

Neste sentido, Escudero (1982), citado por Zabalza (2000, p.48), afirma que planificar é condição essencial para o docente “prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as previsões, desejos, aspirações e metas”, transformando-se assim num esboço das “ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar”.

Zabalza (1994, p.51) acrescenta que planificar espera “clarificar o *quê*, o *porquê* e o *como* se pretende desenvolver o ensino nessa escola e/ou aula concreta e como se podem modificar as previsões em virtude da marcha geral do processo educativo”.

Clark e Yinger (1979), citados por Zabalza (1994, P.49), realizaram um estudo onde questionaram alguns professores sobre a razão da planificação. De seguida, agruparam as respostas segundo três critérios:

os que planificavam 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.; 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 se preparados e que actividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc; 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.

Clark e Peterdon (1986), citados por Zabalza (1994, p.48), indicam duas maneiras diversas que os docentes têm de encarar a planificação: uma concepção cognitiva muito parecida com a já descrita por Escudero, que refere a planificação como uma tarefa mental interna do docente, ou seja, um “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 referências que guie as suas acções”; e outra concepção mais exterior ao professor, que se centra nos passos concretos dados no desenvolvimento de uma planificação, isto é, nas “coisas que os professores fazem quando dizem que estão a planificar”. (p.48). Clark e Peterdon (1986), citados por Zabalza (1994, p.48), querem com isto dizer que:

no primeiro caso, o centro das atenções está no pensamento do professor, em como ele processa a informação para planificar; na segunda aceção, o centro das atenções está na sucessão de condutas, nos passos que se vão dando.

Consequentemente, planificar ganha um peso fundamental e indispensável no ato de ensinar, na medida em que permite ao docente refletir sobre as aulas, para que a aprendizagem de conteúdos seja organizada, significativa e eficaz. Tanto assim é que o Ministério da Educação (1997, p.26) determina “planear” como uma das etapas a ter em consideração no processo educativo que engloba, não só os conhecimentos, mas também o meio social, físico e cultural onde as crianças estão inseridas, afirmando que:

planear o processo educativo de acordo com que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social, é condição para que a educação proporcione aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.

Peterson, Marx e Clark (1978) citados por Zabalza (2000, p.54) verificaram que “os professores dedicam a maior parte do seu tempo a decidir os conteúdos que vão ensinar; de seguida pensam nos processos instrutivos, ou seja, nas estratégias e actividades que vão realizar, e por último concentram-se nos objectivos”.

Neste sentido, planificar só faz sentido quando se tem em consideração inúmeras variáveis inerentes ao processo de ensino, para que se possa tornar num meio concreto de organização de ideias, com um objetivo particular. Segundo Zabalza (2002, p.48), planificar corresponde a:

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 se deverá concretizar numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo.

No entanto, não nos podemos esquecer que a principal função da instituição escolar é a de transmitir conhecimentos úteis às crianças. De acordo com Clark e Peterson (s.d) , citados por Zabalza (2000, p,54) construir um plano é “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino”.

Assim, é natural que existam vários tipos de planos de aula. Porém, neste trabalho, será referido apenas um: o Modelo T de aprendizagem. Este tenta integrar e organizar, numa só folha em formato de duplo “T” (como será exemplificado a seguir), todos os elementos do currículo, juntamente com o sistema social, o ambiente cultural e o tipo de instituição e crianças que integram o processo de ensino num determinado tempo e lugar. Como asseguram Pérez e López (1994, p.38), “o currículo sequencia-se e temporaliza-se na aula na sala de aula”.

Peréz e Lopéz (2001, p.72) atestam que o modelo T, no geral:

trata de integrar os elementos básicos do currículo (capacidades e valores como objetivos e conteúdos e métodos – procedimentos como meios), numa só folha para que seja percebido de uma maneira global e a partir daí o professor possa construir uma imagem mental útil para as suas atuação profissional num ano escolar. Uma vez identificados os elementos básicos do curriculum, pretende-se facilitar o seu desenvolvimento.

Este modo de planear é sustentado por três conjecturas essenciais, explicadas por Pérez e Lopéz (2001, p.72):

teoria do processamento da informação (trata-se de facilitar o processamento e organização mental de todos os elementos básicos do curriculum), **teoria do interacionismo social** (pretende ser uma “foto” da cultura social e institucional) e a **teoria de Gestalt** (percepção global da informação curricular).

Para ser perceptível, o Modelo T exige uma ordem de leitura. De acordo com Pérez e López (2001, p.73), este tipo de planificação “lê-se de cima para baixo e da esquerda para a direita com este critério: os conteúdos e os métodos/atividades gerais - são meios para desenvolver capacidades – destrezas e valores – atitudes. Deste modo facilita-se a recuperação real dos objetivos”. Neste sentido, os mesmos autores Pérez e López (2001, p.73), salientam ainda as funções que o plano tem ao ser utilizado da sala de aula, pois pretende:

dar uma visão global e panorâmica das aprendizagens básicas de uma área curricular dum ano escolar, que se desenvolve de uma maneira mais detalhada em modelos T de unidades de aprendizagem. Facilita a educação integral e o desenvolvimento harmonioso da personalidade. A partir do modelo T o professor constrói uma imagem visual – mental de um modelo didáctico, disponível para ser utilizado, pois torna-se muito fácil de recordar e memorizar.

Nesta linha de pensamentos, Alarcão e Roldão (2008, p.21) recordam que a planificação serve para um fim comum a todos os docentes do mundo, educar e transmitir conhecimentos aos nossos alunos. Em relação às crianças, este autor assegura que “a competência, uma vez adquirida, não se esquece nem se perde, mas pode ampliar-se e consolidar-se, sempre” e ainda que “a competência é, no fundo, o objectivo último dos vários objectivos que para ela contribuem” (p.22).

Em suma, a planificação tem vindo a tomar um lugar muito importante no meio educativo, na medida em que compõe uma ordem que conduz a uma linha de pensamentos concisos e precisos para a realização de uma aula.

2.2 Planificações do ensino Pré-Escolar

Quadro 9 – Planificação A: Conhecimento do Mundo.

Jardim-Escola João de Deus – Olivais	
Plano de Aula	
<p>Ano de escolaridade: Bibe Azul B - 5 anos</p> <p>Educadora Manuela Estagiária: Diana Vaz</p> <p>Duração: 30/40 minutos Nº: 7</p> <p>Data: 7 de fevereiro de 2011 Ano e Turma: 1ºMEPC</p>	
Área de Conhecimento do Mundo	
Conteúdos	Procedimentos/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Características das aves: <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre o bico, o alimento e o habitat; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sentar as crianças por grupos; ✓ Explicar a relação entre o bico, o alimento e o habitat das aves através da projeção de um Powerpoint; ✓ Dar um envelope a cada grupo contendo duas cabeças, três bicos e um alimento de maneira a que consigam obter uma única solução; ✓ Pedir a uma criança de cada grupo para vir ao quadro mostrar a sua descoberta; ✓ Pedir a outra criança de cada grupo que explique as razões que as levaram a realizar a sua combinação: Cabeça – bico – alimento; ✓ Abrir o envelope que contém o nome da ave correta; ✓ Corrigir no quadro e em turma os trabalhos que estiverem menos bem.
Competências	
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oralidade <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver vocabulário • Expressar ideias 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cooperação <ul style="list-style-type: none"> • Compreender • Inter-ajuda ▪ Respeito <ul style="list-style-type: none"> • Saber ouvir
<p>Material: imagens, palavras móveis, cabeças e bicos de aves feitos em esferovite</p>	

Plano realizado em Modelo T mas sujeito a alterações

Fundamentação teórica do plano A.

A aula começou com as crianças sentadas em cinco grupos (7/8 alunos por grupo), para fomentar a cooperação e interajuda; porém, isto não impede que o educador tenha a capacidade, tal como afirmam as Orientações Curriculares (2002, p. 22), de:

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.

Sabendo que seria difícil trazer para a sala de aula as cinco aves retratadas e impossível recriar o seu habitat natural, optei por recorrer às novas tecnologias e procurei dinamizar a aula de uma forma lúdica e inovadora, ou seja, transmitir os conteúdos essenciais, adaptando-me àquilo que tinha ao meu dispor. Tal como afirma Pérez (1997), citado em Oliveira (2009, p.296):

as novas tecnologias de informação e comunicação – baseadas nos computadores, na microelectrónica e nas telecomunicações – caracterizam-se por duas dimensões: a técnica (com aspectos como a imaterialidade, a instabilidade, a digitalização, a inovação, a automatização) e a expressiva (uso de novas linguagens: hipertexto, hipermédia, multimédia, realidade virtual). Todas estas características vão repercutir-se no processo ensino/aprendizagem, exigindo uma nova formação dos professores e novas atitudes dos alunos. (p.177)

Apesar de, Esteves (2003), citado por Oliveira (2009, p.176), dizer que “assiste-se hoje à «terceira revolução educativa» que consiste em pensar e actuar a educação na «sociedade do conhecimento»”, temos de ter presente que, segundo Garcia (2002), citado por Oliveira (2009, p.176):

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

Por fim, no jogo, um elemento de cada grupo deveria ler a palavra que vinha dentro do envelope castanho para verificar se o grupo tinha realizado a tarefa com sucesso. As palavras contidas nos envelopes eram de grandes dimensões para que toda a turma pudesse visualizar quando esta fosse posta no quadro. Também tinha as sílabas sinalizadas a preto e cinzento, alternadamente, tal como acontece na Cartilha Maternal João de Deus (como por

exemplo, na palavra: galinha). Esta estratégia de leitura foi adequada para aquela aula na sala dos 5 anos porque, tal como afirma Ruivo (2009, p.115):

João de Deus valorizou os aspectos visuais apresentando as palavras segmentadas por sílabas recorrendo aos tons preto/cinza. O recurso à estrutura gráfica artificial, indicando a divisão da palavra em sílabas gráficas, permite obter a decomposição das palavras sem quebrar a unidade gráfica (e sonora) das mesmas. A metodologia João de Deus recusa-se a tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas.

Esta aula resultou, as crianças mostraram-se motivadas, empenhadas e atentas durante toda a atividade.

Quadro 10 – Planificação B: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Jardim-Escola João de Deus – Olivais

Plano de Aula

Ano de escolaridade: Bibe Azul B - 5 anos

Educadora Manuela

Duração: 30 minutos

Data: 4 de fevereiro de 2011

Estagiária: Diana Vaz

Nº: 7

Ano e Turma: 1ºMEPC

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Conteúdos	Procedimentos/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estimulação a leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Contar oralmente uma história ✓ Reconhecimento de imagens: <ul style="list-style-type: none"> • Completar a história com imagens correspondentes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversar com os alunos sobre os animais de maneira a chegar ao sapo. ✓ Contar o conto tradicional do Príncipe Sapo através de um livro de grandes dimensões; ✓ Pedir a ajuda das crianças para completar a história com as imagens correspondentes; ✓ Levar um grupo de alunos à Cartilha enquanto os outros realizam uma proposta de trabalho nos respetivos lugares.

Competências

Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raciocínio-Lógico <ul style="list-style-type: none"> • Organizar informação • Distinguir ▪ Oralidade <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver vocabulário • Expressar ideias 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criatividade <ul style="list-style-type: none"> • Imaginação • Curiosidade ▪ Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> • Compreender • Consciência

Material: Livro de grandes dimensões e imagens alusivas a história.

Plano realizado em Modelo T mas sujeito a alterações

Fundamentação teórica do plano B

Antes de contar a história, à medida que as crianças entravam, conversava com elas sobre os seus animais preferidos. No final, também disse qual é o meu animal preferido. Aproveitei esta oportunidade para lhes perguntar se conheciam alguma história com este animal. Optei por conversar com eles antes de contar a história porque, tal como afirma Gomes (1979, p.14):

no começo, porém, é o contar que tem exclusividade; o começo, mesmo, é a fala. Falar com a criança, dizer-lhe mil coisinhas pueris entremeadas de beijos, é o que a família faz, instintivamente e por amor. Com o decorrer do tempo, a atenção da criança manifesta-se com nitidez, e o seu interesse exigente nunca mais permite, ao educador familiar ou profissional, falhar à tarefa de desenvolver o seu espírito.

Partindo do princípio de que o livro é o instrumento fundamental de contacto com a escrita, e sabendo que é através destes que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética, escolhi a estratégia de apresentar um livro de grandes dimensões para cativar o interesse dos alunos. Como afirma Niza (1998, p.32), “o interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças”. Nesta medida, o principal objetivo da animação lúdica, nestes casos, ainda de acordo com Bastos (1999, p.129) “é o de estabelecer uma medição ou contacto aprazível com a leitura”.

À medida que lia a história, pedia a colaboração de alguns alunos para encontrarem e colarem no livro a imagem correspondente, de forma a estimular a participação e a consolidar a ordem dos acontecimentos da própria história. Segundo Mata (2006, p.92):

a leitura de histórias apoia a construção de sentido por parte das crianças; e enriquece a interação da criança com a literatura. Para apoiar na construção de sentido, o adulto ajusta o seu estilo de leitura, facilita a compreensão da criança, realça alguma informação pertinente, questiona, comenta.

Por fim, quanto aos benefícios do Método da Cartilha Maternal João de Deus, o seu autor, Deus (1876, p.8), afirma que a arte de ler não é um ato simples, pois a palavra *arte* engloba “todo o projecto de acção criativa e interpretativa”, procurando ainda, sempre de acordo com Deus (1876, p.10), que no Método e nas regras gramaticais, fonéticas e fonológicas da língua portuguesa não haja desvios ou erros de falta de rigor”.

Quadro 11 – Planificação C: Iniciação à Matemática.

Jardim-Escola João de Deus – Olivais	
Plano de Aula	
<p>Ano de escolaridade: Bibe Azul B - 5 anos Educadora Manuela Duração: 20/30 minutos Data: 8 de fevereiro de 2011</p>	
<p style="text-align: right;">Estagiária: Diana Vaz Nº: 7 Ano e Turma: 1ºMEPC</p>	
Área da Iniciação à Matemática	
Conteúdos	Procedimentos/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Calculadores multibásicos: <ul style="list-style-type: none"> • Divisão; • Soma e multiplicação; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sentar as crianças nas mesas; ✓ Explicar regras de utilização do material; ✓ Contar uma história de modo a realizar situações problemáticas que se enquadrem á história do patinho feio, como por exemplo, para a divisão: “Quantos ovos leva cada caixa de ovos sabendo que a a galinha pôs 9 ovos que foram arrumados igualmente em três caixas de ovos?”; ✓ Pergunta: qual o algarismo de maior valor relativamente a posição que ocupa?
Competências	
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio Psicomotor: <ul style="list-style-type: none"> • Orientação espacial • Rigor ▪ Domínio Cognitivo <ul style="list-style-type: none"> • Observar • Contar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criatividade <ul style="list-style-type: none"> • Imaginação • Representação simbólica ▪ Motivação <ul style="list-style-type: none"> • Interesse • Desfrutar
<p>Material: Calculadores Multibásicos</p>	

Plano realizado em Modelo T mas sujeito a alterações

Fundamentação teórica do plano C

Na área da iniciação à matemática, a utilização de materiais manipuláveis estruturados é benéfica para a interiorização de conteúdos específicos. De acordo com o Ministério da Educação (1997, p.76), “há materiais utilizados na educação pré-escolar que permitem desenvolver noções matemáticas, relacionadas com a concretização de quantidades e de operações matemáticas”. Isto acontece porque estes materiais são utilizados de maneira metódica, permitindo o desenvolvimento. Tal como referido na Enciclopédia de Educação Infantil (1993, p.907):

o conhecimento lógico-matemático adquire-se por meio de abstracção reflexiva que se realiza a partir da própria acção. A criança acumula conhecimentos das suas acções e, a partir do resultado das mesmas, começa a realizar comparações e a fazer estimativas, dando assim os primeiros passos para o posterior estabelecimento de relação de classificação, inclusão, entre outras, iniciando-se assim o conhecimento lógico-matemático.

O material aqui utilizado, *Calculadores Multibásicos*, são constituídos por três placas, com cinco orifícios (“buracos”) em cada uma, e um conjunto de cinquenta peças divididas por seis cores diferentes: dez amarelas, treze verdes, treze encarnadas, dez azuis, duas cor-de-rosa e duas roxas/lilases. Estas peças encaixam, tanto umas nas outras, como também nos orifícios das placas, constituindo as chamadas “torres”. A cada orifício corresponde uma cor, e cada cor representa uma ordem numérica. Então, como afirma Nabais (s.d., p.61) “com este simples material é fácil a concretização de vários capítulos da aritmética, em especial das operações do cálculo elementar (as combinações das quatro operações)”.

Foi através da utilização deste material que decidi fazer situações problemáticas de soma, subtração e multiplicação, muito exigentes quanto ao cálculo mental. De acordo com as Orientações Curriculares (2002, p.78), é necessário fazer com que:

o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que debatam com outras crianças, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo, apoiando a explicação do porquê da resposta e estando atento a que todas as crianças tenham a oportunidade de participar no processo de reflexão.

Nesta medida, os materiais ajudam a transformar o raciocínio abstrato em concreto.

2.3 - Planificações do Primeiro Ciclo

Quadro 12 – Planificação D: História de Portugal.

Jardim-Escola João de Deus – Olivais

Plano de Aula

Ano e Turma: 3º. Ano A

Professor: Sofia Vasconcelos

Duração: 50 minutos

Data: 20 de junho de 2011

Estagiária: Diana Vaz

Nº: 7

Ano e Turma: 1ºMEPC

Área de História de Portugal

Conteúdos	Procedimentos/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Crise histórica 1383-85 em Portugal: <ul style="list-style-type: none"> • Contextualização socioeconómica; • Situação familiar real; • Razões da crise; • Consequências sociais, políticas e económicas; • Divisão da população portuguesa na escolha do rei. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuir uma proposta de trabalho e explicar que deve ser preenchida ao longo da aula; ✓ Contextualizar a crise a partir da morte de D. Fernando, com o auxílio de um powerpoint; ✓ Explicar os problemas sociais, económicos e políticos que se viviam em Portugal; ✓ Dar a conhecer as soluções de sucessão ao trono; ✓ Dialogar com a turma sobre os prós e contras da posição do clero/nobreza e a do povo/burguesia; ✓ Dividir a turma em três grupos (de acordo com as filas): clero,/nobreza, povo e burguesia; ✓ Realizar um debate onde o professor representa o moderador e os alunos devem defender o rei sucessor preferido pelo seu grupo económico; ✓ Consolidar o tema dado através de um esquema.
Competências	
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oralidade <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver vocabulário • Expressar ideias 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeito <ul style="list-style-type: none"> • Saber ouvir • Saber esperar
<p>Material: quadro interativo, powerpoint e proposta de trabalho</p>	

Plano realizado em Modelo T mas sujeito a alterações

Fundamentação teórica do plano D

Em qualquer aula de história, é fundamental que o professor contextualize o tema de maneira clara e objetiva, recuperando assim dados históricos importantes que centrem os alunos no tempo histórico dos factos ocorridos. De acordo com Manique e Proença (1994, p.6) “a recuperação das memórias locais e a articulação entre estas e a memória nacional permite a compreensão de problemas que, sem o estudo do meio, não passam de abstrações difíceis de situar, por parte dos alunos”. Isto quer dizer que, tal como afirmam Manique e Proença (1994, p.5-6), o aluno exige, mesmo que inconscientemente:

o domínio de métodos e técnicas que orientem a exploração das fontes disponíveis, que permitam a abordagem de temas diversificados e que conduzam ao conhecimento de problemas locais de ordem política, social, económica, ou cultural, bem como do vasto património que, por todo o país, simboliza a identidade e a permanência da cultura portuguesa através dos tempos.

Tal como descrevo no terceiro ponto desta planificação, Pessanha (2001, p.51) defende que “o papel da atividade lúdica deve ser valorizado, podendo coexistir com o prazer de aprender e encarado como sendo capaz de facilitar a aprendizagem e o domínio de competências”; assim, a estratégia de jogo aqui apresentada é uma atividade lúdica que resulta de forma positiva neste tipo de aula, na medida em que, em primeiro lugar, cativa a atenção dos alunos e, em segundo plano, obriga a que as crianças utilizem os conhecimentos apenas adquiridos para marcar uma posição perante os colegas. Nesta medida, Manique e Proença (1994, p.5) defendem que,

das finalidades, objetivos e orientações metodológicas dos programas [de História de Portugal] resulta a necessidade de adoção de prática pedagógica que estimulem a construção do conhecimento por parte dos alunos, e de utilização de estratégias de ensino/aprendizagem que desenvolvam neles a autonomia pessoal e intelectual e que contribuam para a formação da consciência cívica, conducente a uma intervenção responsável.

Por fim, é relevante esquematizar este conteúdo na medida em que, tal como afirmam os mesmos autores, Manique e Proença (1994, p.5), o esquema vem a “facilitar a estruturação do pensamento histórico e de fornecer um quadro de referências que os ajude a tomar consciência do lugar que ocupam no processo de evolução espaço-temporal das comunidades local e nacional”, permitindo também que os alunos memorizem e possam consultar o apontamento sempre que necessário.

Quadro 13 – Planificação E: Língua Portuguesa.

Jardim-Escola João de Deus – Olivais	
Plano de Aula	
<p>Ano e turma: 2º. Ano A Professor: Marta Gomes Duração: 50 minutos Data: 8 de março de 2012</p>	
<p>Estagiária: Diana Vaz Nº: 7 Ano e Turma: MPE1.ºC</p>	
Área de Língua Portuguesa	
Conteúdos	Procedimentos/Estratégias
<p>✓ Grupo Nominal e Grupo Verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir um grupo do outro; • Criar frases. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colocar no quadro cartões azuis, com nomes escritos, e cartões verdes, com verbos escritos e instigar os alunos a separar estas palavras em dois grupos distintos; ✓ Distribuir o mesmo material, mais pequeno, às crianças; ✓ Pedir aos alunos que façam o mesmo que está no quadro; ✓ Dar nome aos grupos de palavras: grupo nominal e grupo verbal; ✓ Criar frases utilizando os cartões do quadro; ✓ Perceber a ordem em que se devem colocar os cartões para que estes formem uma frase; ✓ Distribuir uma ficha informativa.
Competências	
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio Cognitivo <ul style="list-style-type: none"> • Comparar • Identificar • Deduzir • 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeito <ul style="list-style-type: none"> • Saber participar • Saber ouvir • Saber aceitar
<p>Material: Cartões, material para a proposta de atividade e ficha informativa.</p>	
<p>Plano realizado em Modelo T mas sujeito a alterações</p>	

Fundamentação teórica do plano E

As aulas da área de Língua Portuguesa podem ser mais produtivas e interessantes, quando dadas através de instrumentos e materiais manipuláveis atrativos para as crianças. Neste caso, optei por dar os grupos: nominal e verbal, utilizando um material manipulável de maneira a simplificar e a tornar mais atraente a aprendizagem da construção frásica. Segundo Santos (2007, p.98), “a escrita como instrumento fundamental da educação escolar exige a utilização de materiais manipuláveis que ajudem a criança a experimentar e descobrir as formas simbólicas, a criar coisas significativas e a reconstruir objetos utilitários até chegar à escrita alfabética, sintética e abstracta”. Por outras palavras, permite à criança compreender e memorizar conceitos básicos úteis à aprendizagem de conceitos mais complexos.

O ensino da gramática é importante, na medida em que dá a conhecer regras fundamentais da língua, permitindo que todos os falantes da mesma consigam comunicar e compreender-se mutuamente. Assim, de acordo com Duarte (2000, p.41), “a gramática foi concebida como um instrumento com dupla finalidade: regulamentar o comportamento linguístico dos falantes e permitir-lhes aceder à compreensão de textos literários”, considerando que os textos são expressão íntima do autor, que se expressa e deixa a sua mensagem através da escrita.

Assim, a atividade lúdica torna-se propulsora da aprendizagem, tendo por características, descritas por Vandenberg (1980) e Krasnor e Pepler (1980), citados por Pessanha (2001, p.37):

comportamento de motivação intrínseca, espontânea e auto-provocado; comportamento agradável relacionado com aspectos positivos, manifestando-se em situações com ausência de tensão ou ansiedade; comportamento flexível e variável de criança para criança, de situação para situação; comportamento não literal, exprimindo alguns elementos da fantasia e imaginação, estabelecendo ligação e relação com o meio ambiente.

Por fim, é fundamental dar tempo às crianças para explorarem e descobrirem o que fazer com o material. O professor deve dar pistas e indicações, mas deve também dar espaço às crianças, para explorarem e encontrarem soluções sozinhas, tal como aconteceu nesta aula. De seguida, após a exploração do material, é preciso verificar em turma as respostas, acompanhar o raciocínio das crianças e induzi-las à resposta certa.

CAPÍTULO 3

Dispositivos de Avaliação

Neste capítulo, farei referência a diferentes tipos de dispositivos de avaliação no ramo da educação. Começo por salientar as avaliações com função sumativa e formativa em contexto do processo de ensino/aprendizagem das crianças. Para além destas, numa sala de aula contemplam-se também a avaliação do tipo diagnóstica e a autoavaliação, que funcionam mais a nível pessoal e individual do que as duas primeiras. Por fim, partindo do princípio o modo como se avalia, os critérios utilizados e o nível de exigência adequam-se à faixa etária das crianças. Faço alusão à avaliação no pré-escolar e à avaliação no 1.º ciclo. De seguida, como exemplo, exponho seis avaliações realizadas durante o meu período de prática pedagógica: três nas áreas do pré-escolar – Iniciação à Matemática, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Conhecimento do Mundo – e três no âmbito das disciplinas lecionadas no 1.º ciclo – Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

3.1. Fundamentação teórica

Segundo o Decreto de lei N.º1/2005 “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”.

Considerando a avaliação como o maior apoio do processo educativo, é natural que os docentes sustentem o progresso e sucesso dos seus alunos através dela. É necessário que a avaliação seja coerente com a aprendizagem que o aluno faz porque, tal como é para Mendez (2002, p.16), “no âmbito educativo deve entender-se a avaliação como uma actividade crítica de aprendizagem porque se assume que, através dela, adquirimos conhecimentos”.

Segundo o Decreto de lei N.º1/2005, a avaliação permite,

o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos; Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa; Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Tendo em conta que a avaliação é um instrumento útil mas não um fim em si própria, e que em cada grupo de alunos encontramos diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento. Abrantes (2002, p.9) afirma que “a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas”, por isso, deve ser uma prática individualizada, que Sousa (2009, p.121) traduz, afirmando que “uma educação voltada para a formação do ser necessita não só de se basear em profundos conhecimentos

do desenvolvimento da personalidade como de possuir os indispensáveis instrumentos para verificar os níveis de desenvolvimento em cada um dos factores da personalidade”, exigindo assim que o docente conheça cada um dos seus alunos. Pra isso, deve utilizar diversos instrumentos de avaliação, que, de acordo com os estudos de Monteiro e Pais (1996), vão desde os testes sumativos, passando pelas apresentações individuais, trabalhos de grupos e pela *observação* diária e atenta, que regista e identifica as dificuldades individuais, apontando quaisquer comportamentos, positivos ou negativos, que o aluno possa ter, em contexto de observação direta e participante do próprio professor nas tarefas educativas que propõe.

Por vezes, parece haver um abismo dentro do conceito de avaliação. Por um lado, o professor deve medir e classificar, por outro deve formar e diagnosticar dificuldades. Segundo Mendez (2002, p.93) “o equilíbrio entre extremos pode-se conseguir convertendo o tempo de aula em tempo de aprendizagem e integrando a avaliação nas actividades de aprendizagem”. O mesmo autor, Mendez (2002, p.15), determina ainda que.

avaliar não é, tão pouco, classificar, nem examinar, nem aplicar testes. Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com actividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar, testar mas não se confunde com elas, Partilham um campo semântico mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e os usos e fins que servem. São actividades que desempenham um papel funcional e instrumental. Com estas actividades artificiais não se aprende. Em relação a elas, a avaliação transcende-as. É onde elas não chegam que começa, exactamente, a avaliação educativa.

Para que aconteça, é imprescindível a presença ativa dos sujeitos que integram o sistema de ensino/aprendizagem.

Assim, avaliar, como veremos mais a frente, não pode ser só quantificar as aprendizagens de modo a hierarquizar os alunos; deve, pois, integrar inúmeros instrumentos de avaliação no sistema de aprendizagem, para que seja possível criar um modelo de classificação mais adequado e flexível às necessidades educativas de cada aluno pertencente a um grupo, turma.

3.1.1. Avaliação Sumativa

De acordo com, Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010, p.110) “a avaliação sumativa procede à valorização do mérito e do valor do processo de desenvolvimento com vista à classificação”. Neste sentido, Ferreira (2007, p.30) acrescenta que esta forma de avaliar,

visa medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (que têm sido essencialmente do domínio dos conteúdos). Exprime-se quantitativamente, pela atribuição de uma nota num determinado ponto da escala de classificação adoptada formalmente, ou por um termo que expressa uma graduação de função da determinação de níveis de rendimento que

serviram de base para os balanços pontuais e para o final, conduzindo à hierarquização dos alunos.

A avaliação sumativa mede, descreve e emite um juízo muitas vezes inadequado à verdadeira aprendizagem do aluno. Isto acontece porque, segundo Fernandes (2005, p.57), a avaliação tem como funções/objetivos principais:

classificar, seleccionar e certificar; os conhecimentos são o único objecto de avaliação; os alunos não participam no processo de avaliação; a avaliação é, em geral, descontextualizada; se privilegia a quantificação de resultados em busca da objectividade, procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador); a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.

Por sua vez, Ferreira (2007, p.30) afirma que

a função sumativa da avaliação realiza-se no final do processo de ensino-aprendizagem – quer se trate de um trimestre, de um semestre, de um ano ou ciclo de estudos -, normalmente através de testes e exames, e consiste no balanço (soma) das aprendizagens dos alunos depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem.

Por esse motivo, Hadji (2001), citado por Ferreira (2007, p.31) “designa-a de cumulativa, porque faz um balanço das aquisições visadas, sendo global, e incide sobre tarefas socialmente significativas”, atribuindo uma cotação que permite ao sistema educativo transitar ou não transitar os alunos ao longo do seu percurso escolar, tal como se verifica no Despacho Normativo n.º1/2005 (p.74): “a avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno, expressa através das menções, respectivamente, de Transitou ou Não transitou, no final de cada ano, e de Aprovado(a) ou Não aprovado(a), no final de cada ciclo”.

Em suma, obedecendo ao Despacho Normativo n.º1/2005 (p.73) “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”, que segue critérios específicos de hierarquização dos alunos por notas.

3.1.2. Avaliação Formativa

Existe, à partida, um grande dilema e desafio dentro da associação da dimensão sumativa e da dimensão formativa da avaliação do desempenho dos alunos. Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010, p.108) acreditam que “a perspectiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela sua dimensão sumativa”. Os mesmos autores, Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010, p.110), afirmam ainda que “a avaliação formativa procede à recolha de dados e *feedback* de informação para a revisão do processo de desenvolvimento”, o que não se verifica na avaliação sumativa.

À avaliação formativa está inerente um objetivo pedagógico, na medida em que,

segundo Ferreira (2007, p.27) “realiza-se com o propósito de favorecer algo: o processo de aprendizagem dos alunos, uma estratégia de ensino, um projecto educativo, etc.”.

Sendo assim, como já foi afirmado, a avaliação não é um fim em si mesma mas é um meio para chegar a um fim, como refere Mendez (2002, p.15) “em rigor, deve entender-

-se que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir ou qualificar, nem muito menos corrigir”, porque, por um lado, vem a demonstrar dificuldades que os alunos têm de ultrapassar para haver verdadeira aprendizagem e, neste caso, cabe ao aluno tomar consciência das fragilidades que deve ultrapassar e ao docente de arranjar novas estratégias que conduzam ao caminho pretendido. Por outro lado, também salienta e valoriza os conhecimentos já apreendidos e compreendidos pelos alunos que, por sua vez, conduzem ao êxito. Daí, Mendez (2002, p.16) confirmar que “só quando asseguramos a aprendizagem podemos assegurar a avaliação, a boa avaliação que *forma*, convertida ela própria em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então podemos falar com propriedade em *avaliação formativa*”.

Este tipo de avaliação é da responsabilidade de cada professor, que, por sua vez, se compromete em fornecer aos encarregados de educação e aos seus alunos a informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e das competências, de maneira a melhorar as metodologias e estratégias utilizadas. Deste modo, segundo o Despacho Normativo N.º1/2005, a avaliação formativa “assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem”. Assim, salienta-se a diferença entre avaliar e classificar, que Ribeiro e Ribeiro (1990, p.337) distinguem como “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que vai traduzir numa descrição que informa o professor e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades”.

Por fim, e não menos importante, só se pode falar e desenvolver uma verdadeira avaliação formativa quando o aluno interage no processo educativo, dando um *feedback* daquilo que está a interiorizar. Para Fernandes (2005, p.83), o papel e natureza do *feedback* “em si mesmo, não resolve qualquer problema se não forem devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrados no processo de aprendizagem dos alunos”.

Segundo Fernandes (2005, p.84),

o *feedback* desempenha um papel crucial na aprendizagem porque, através dele, os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos *standards* que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos, tendo em conta a comparação com os seus próprios desempenhos anteriores ou critérios previamente definidos.

Assim, o *feedback* é relevante tanto para docentes como para discentes, na medida em que, para os primeiros, permite orientar e moldar as suas planificações aos alunos que têm e, para os segundos, desempenha uma função de natureza orientadora, permitindo aos alunos melhorar e corrigir as suas falhas, desenvolvendo, conseqüentemente, as estruturas necessárias para autoavaliarem e autorregularem as suas aprendizagens.

3.1.3. Autoavaliação

A autoavaliação conduz à autorregulação por parte dos alunos, em relação ao sistema de ensino/aprendizagem conduzido pelo docente. Ou seja, a autoavaliação possibilita, segundo Ferreira (2005, p.120), “ao aluno, a partir dos dados que recolhe no contexto da sua avaliação, questionar, reflectir, e consciencializa-se do processo de aquisição” de aprendizagens e competências.

O aluno que se autoavalia, de acordo com Ferreira (2005), toma consciência do que faz, como faz e do que ainda falta fazer. Sobre isto, Mendez (2002, p.91) afirma que “a avaliação converte-se em actividade de aprendizagem estreitamente ligada à prática reflexiva e crítica, actividade esta da qual todos saem beneficiados precisamente porque a avaliação é, e deve ser, fonte de conhecimento e impulso para conhecer”. Nesta medida, o discente deve estimular-se e ser estimulado à análise crítica do seu papel enquanto aprendiz e regulador dessa mesma aprendizagem, para que a aprendizagem seja formativa; tal como considera Nunziati (s.d), citado por Monteiro e Pais (1996, p.29), “a auto-avaliação só terá um carácter formativo se se tornar num procedimento sistemático integrando no processo de ensino-aprendizagem”.

O desenvolvimento desta capacidade de pensamento pode e deve ser feito desde os primeiros anos de escola porque, tal como defende Fernandes (2002), citado por Ferreira (2007, p.124-125), “poderá ajudar a preparar as crianças e jovens para as crescentes exigências da sociedade cognitiva em que vivemos, dando sentido aos saberes e competências que adquirem e desenvolvem e que poderão facilitar a continuação da aprendizagem ao longo da vida”.

Em suma, seguindo os pensamentos de Monteiro e Pais (1996, p. 28) “a auto-avaliação consiste na regulação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno; permite antecipar as operações a realizar, para que a aprendizagem se verifique; permite ainda a identificação dos erros de percurso e a procura de soluções adequadas e/ou alternativas”. Isto só é possível quando existe comunicação em sala de aula, entre professor e aluno; segundo Fernandes (2005, p.83),

é através da comunicação que todos os alunos devem tomar consciência dos seus progressos e /ou dificuldades em relação às aprendizagens que têm de desenvolver. É através da comunicação que os professores também poderão perceber as alterações que necessitam de fazer para que o seu ensino vá ao encontro das necessidades dos seus alunos.

Embora os alunos consigam demonstrar as suas necessidades, é do papel do professor orientá-los sistematicamente para uma cultura de diálogo e de reflexão, que permita reconhecer, por parte do aluno, as suas facilidades e fragilidades no seu processo educativo.

3.1.4. Avaliação Diagnóstica

Sousa (2009, p. 122) compara a avaliação diagnóstica dizendo que,

tal como o médico usa as análises para fazer o diagnóstico e proceder à cura, usam-se agora em educação os testes para saber o perfil de desenvolvimento da criança, a fim de proceder à satisfação das suas necessidades mais prementes, ou seja, implementar estratégias educacionais mais adequadas para ajudar o auto-desenvolvimento da criança nas capacidades que apresentam melhor grau de maturação.

Segundo Leite (2002, p.46) “uma avaliação diagnóstica justifica-se sempre que se pretende identificar pontos de partida”, seja a nível da comunidade que envolve a escola, seja a nível dos conhecimentos e competência que os alunos adquirem na escola.

A avaliação diagnóstica tem relevância, na medida em que permite ao docente identificar previamente, ou durante a fase ensino/aprendizagem, as dificuldades e facilidades individuais de cada um dos seus alunos que, por sua vez, lhe permite moldar os conteúdos e atividades às estratégias e metodologias mais adequadas para o grupo de alunos que tem. Tal como determina o Despacho Normativo N.º1/2005 (p. 72),

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 letivo quando articulada com a avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica, deve relacionar-se com a avaliação formativa na medida em que, tal como adverte Cortesão (2002), citado por Ferreira (2007, p.24),

os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um «rótulos» que se «cola» para sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem.

Assim, considera-se que a avaliação diagnóstica é temporária; não determina a qualidade da aprendizagem do aluno, mas indica as suas capacidades e dificuldades.

3.2 – Dispositivos de avaliação

Tendo em conta que a criança é o foco da avaliação, é importante definir critérios claros e objetivos de avaliação, que permitam reconhecer o desenvolvimento do conhecimento que esta apreende e das competências.

3.2.1 – Dispositivos de Avaliação no ensino Pré-Escolar

Para todas as atividades avaliadas no ensino pré-escolar, optei pela seguinte cotação, numa escala de 0 a 10 pontos:

Quadro 14 – *Escala de avaliação: Pré-Escolar*

Classificação quantitativa	Classificação qualitativa
De 0 a 4,9 valores	Insuficiente
De 5 a 6,9 valores	Suficiente
De 7 a 8,9 valores	Bom
De 9 a 10 valores	Muito Bom

Considero, assim, que os alunos que obtêm a classificação qualitativa de Insuficiente não desenvolveram ainda as competências necessárias para a realização da atividade e necessitam, urgentemente, de trabalhar arduamente para desenvolverem e adquirirem as competências e conhecimentos necessários para ter êxito. As crianças que alcançarem a classificação qualitativa de Suficiente ou de Bom mostram que já conseguem realizar a tarefa, mas ainda precisam de alguma atenção e apoio para melhorar as suas competências e desenvolver as suas capacidades ao máximo. Por fim, os alunos que realizam a tarefa com total sucesso recebem o “Muito Bom”; isto significa que, embora já tenham compreendido a tarefa, devem continuar um excelente trabalho.

A – Primeiro dispositivo de avaliação: atividade de Iniciação à Matemática

Esta primeira avaliação incide sobre uma proposta de trabalho que realizei com as crianças do Bibe Encarnado durante a minha manhã de aula, no dia 29 de novembro de 2011.

Distribuí uma tarefa por cada criança e uma caixa de Cuisenaire por mesa; as crianças deveriam recriar o percurso, ditado por mim, com as peças de Cuisenaire, e de seguida pintar os espaços de acordo com a cor da peça que completava o espaço delimitado, tal como se pode verificar no **Anexo A**. Os 29 alunos estiveram presentes.

Descrição dos parâmetros

1 – Escrever o nome e a data.

Neste parâmetro pretendo que a criança identifique o seu trabalho, escrevendo o seu nome e a respetiva data.

2 – Pintar os espaços com as cores corretas.

Este parâmetro controla se a criança pintou os espaços delimitados na grelha quadrangular com as cores correspondentes das peças do Cuisenaire.

3 – Pintar preenchendo todo o espaço.

Neste parâmetro verifico se a criança consegue pintar o espaço pretendido, preenchendo-o na sua totalidade, sem riscar para além do limite (linha preta mais grossa).

3.1 – Pintar respeitando os limites dos espaços.

Quadro 15 – Cotação aplicada: primeiro dispositivo de avaliação

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotações
1 – Escrever o nome e a data.	Sim	0,5	0,5
	Escreve só o nome	0,25	
	Escreve só a data	0,25	
	Não	0	
2 – Pintar os espaços com as cores corretas.	Pinta todo o percurso corretamente	4	4
	Pinta sete espaços com as cores correspondentes	3,5	
	Pinta seis espaços com as cores correspondentes	3	
	Pinta cinco espaços com as cores correspondentes	2,5	
	Pinta quatro espaços com as cores correspondentes	2	
	Pinta três espaços com as cores correspondentes	1,5	
	Pinta dois espaços com as cores correspondentes	1	
	Pinta um espaço com a cor correspondente	0,5	
	Não pinta os espaços com as cores correspondentes	0	
3 – Pintar preenchendo todo o espaço.	Pinta preenchendo todo o espaço do percurso	2,75	2,75
	Preenche sete espaços	2,5	
	Preenche seis espaços	2,25	
	Preenche cinco espaços	2	
	Preenche quatro espaços	1,75	
	Preenche três espaços	1,5	
	Preenche dois espaços	1,25	
	Preenche um espaço	1	
	Não preenche os espaços na sua totalidade	0,5	
3.1 - Pintar respeitando os limites dos espaços.	Pinta respeitando os limites dos espaços do percurso	2,75	2,75
	Pinta respeitando o limite de sete espaços	2,5	
	Pinta respeitando o limite de seis espaços	2,25	
	Pinta respeitando o limite de cinco espaços	2	
	Pinta respeitando o limite de quatro espaços	1,75	
	Pinta respeitando o limite de três espaços	1,50	
	Pinta respeitando o limite de dois espaços	1,25	
	Pinta respeitando o limite de um espaço	1	
	Pinta todo o percurso de forma irregular	0,5	
	Não pinta o percurso	0	
	Total		

Parâmetro	1 – Escreve nome e data						S	Ñ	Só nome	Só data	S	7	6	5	4	3	2	1
	Critério Aluno	S	Só nome	Só data	Ñ	S												
1		0,5				4												
2			0,25								3,5							
3			0,25										2					
4		0,5														1		
5				0,25												1		
6		0,5				4												
7		0,5				4												
8		0,5				4												
9						0	4											
10		0,5				4												
11			0,25			4												
12			0,25			4												
13			0,25			4												
14						0	4											
15						0	4											
16						0	4											
17			0,25										2					
18		0,5				4												
19						0					3,5							
20						0					3,5							
21						0							2					
22						0	4											
23		0,5				4												
24			0,25			4												
25				0,25		4												
26		0,5				4						3						
27		0,5														1		
28		0,5										3						
29		0,5				4												

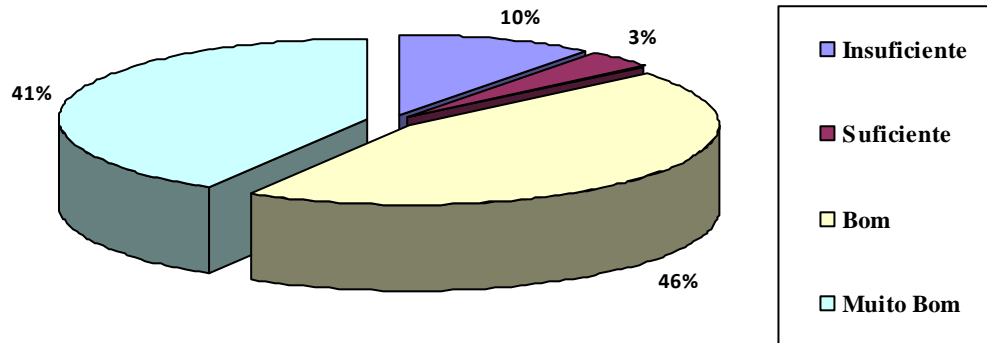
✓ **Apresentação e análise dos resultados em gráfico**

Figura 3 – Gráfico de resultados da avaliação de Iniciação à Matemática.

Neste gráfico, observa-se que três alunos (10% de um total de vinte e nove alunos) obtiveram a classificação de Insuficiente; uma criança (3%) alcançou a classificação positiva mínima, ou seja, Suficiente; treze (46%) alunos atingiram a classificação de Bom; enquanto que doze (41%) crianças alcançaram a cotação máxima de Muito Bom. A média aritmética dos resultados obtida nesta proposta de trabalho foi de, aproximado às centésimas, 8,29, que, segundo a tabela mostrada anteriormente, qualitativamente, corresponde ao Bom.

B – Segundo dispositivo de avaliação: atividade de Conhecimento do Mundo

O segundo dispositivo de avaliação foi aplicado na sala do Bibe Azul da educadora Manuela Cardadeiro, no dia 4 de fevereiro de 2011.

Todos os 29 alunos estiveram presentes e assistiram à apresentação de powerpoint que realizei para explicar o ciclo de vida da rã. Através de imagens apelativas e reais, as crianças puderam observar a rã nas diversas fases da sua vida. No final, para consolidar estes novos conhecimentos, realizei uma proposta de trabalho com as crianças, distribuí uma para cada um e dei algum tempo para que a realizassem; depois corriji e entreguei-as à educadora da sala.

Esta atividade encontra-se no **Anexo B**.

Descrição dos parâmetros

1 – Escrever o nome e a data.

Neste parâmetro pretendo que a criança identifique o seu trabalho, escrevendo o seu nome e a respetiva data.

2 – Ligar a imagem à sua legenda.

Com este parâmetro pretendo que a criança corresponda uma imagem a uma única legenda, ligando-as com um traço.

3 – Circundar a legenda intrusa.

Neste parâmetro pretendo verificar se a criança é capaz de mostrar que identifica o elemento intruso de um grupo.

4 – Completar o ciclo de vida da rã desenhando setas.

Pretendo que a criança identifique as imagens e que as corresponda numa sequência lógica de tempo, dando forma ao seu ciclo de vida.

Quadro 17 – Cotação aplicada: segundo dispositivo de avaliação

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotações
1 – Escrever o nome e a data.	Sim	1	1
	Escreve só o nome	0,5	
	Escreve só a data	0,5	
	Não	0	
2 – Ligar a imagem à sua legenda.	Corresponde as quatro imagens as suas legendas	5	5
	Corresponde três imagens as suas legendas	4	
	Corresponde duas imagens as suas legendas	3	
	Corresponde uma imagem a sua legenda	2	
	Corresponde incorretamente as imagens às legendas	1	
	Não corresponde as imagens às legendas	0	
3 – Circundar a legenda intrusa.	Sim	2	2
	Circunda outra palavra	0	
	Indica de outra forma a palavra intrusa	1	
	Não	0	
4 – Completar o ciclo de vida da rã desenhando setas.	Desenha em sentido correto	2	2
	Desenha em sentido incorreto	0,5	
	Não desenha	0	

Quadro 18 – Grelha de avaliação: segundo dispositivo de avaliação.

Parâmetro	1 – Escreve nome e data				2- Ligar a imagem a sua legenda				3 – Circundar a legenda intrusa				4 – ciclo de vida da rã			Total		
	S	Só nome	Só data	Ñ	Quatro	Três	Duas	Uma	Inc	Ñ	S	Outra	Indica	Ñ	Co		Inc	Ñ
Critério Aluno																		---
1	1				5						2				2			10
2		0,5			5						2				2			9,5
3		0,5				3							1		2			6,5
4	1					4					2				2			9
5	1								1			0			2			4
6	1				5						2				2			10
7		0,5			5						2				2			9,5
8	1				5						2				2			10
9	1				5						2				2			10
10	1				5								1		2			9
11		0,5			5						2				2			9,5
12		0,5			5						2				2			9,5
13		0,5					2						1		2			5,5
14	1				5						2				2			10
15	1				5						2				2			10
16				0		3									2	0		5
17	1				5						2				2			10
18	1				5						2				2			10
19	1				5						2				2			10
20	1				5						2				2			10
21	1				5						2				2			10
22	1						2						1		2			6
23	1					3							1		2			7
24	1				5						2				2			10
25			0,5		5						2				2			9,5
26	1				5						2				2			10
27	1				5								1			0,5		7,5
28	1				5										0	0,5		6,5
29	1					4					2						0	7

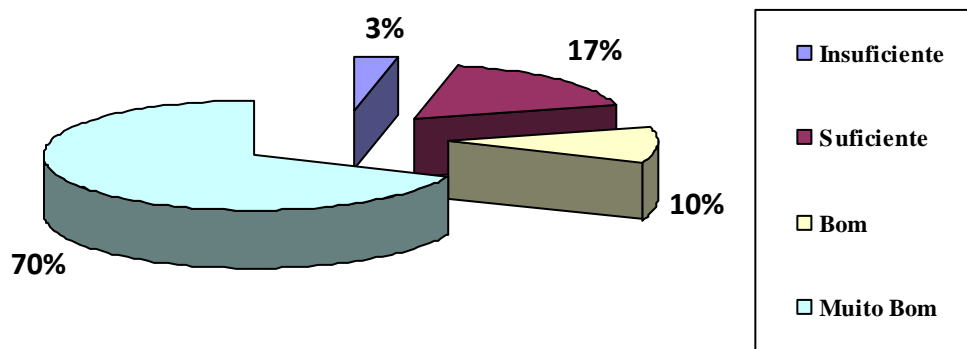
✓ **Apresentação e análise dos resultados em gráfico**

Figura 4 – Gráfico de resultados da avaliação de Conhecimento do Mundo.

Observando o gráfico a cima, podemos verificar que uma criança (3% de um total de vinte e nove alunos) obteve a classificação de Insuficiente; cinco alunos (17%) obtiveram a classificação positiva mínima, ou seja, Suficiente; apenas três (10%) crianças atingiram a classificação de Bom; e a maior parte da turma, 20 crianças (70%), alcançaram a cotação máxima de Muito Bom. A média quantitativa dos resultados obtida nesta proposta de trabalho foi de, aproximado às centésimas, 8,64, o que, qualitativamente, corresponde ao Bom.

Visto que apenas uma criança obteve uma classificação negativa, isto é, insuficiente, devem investigar-se as razões que a levaram a não ter sucesso, e dar-lhe apoio nas suas dificuldades.

3.2.2 – Dispositivos de Avaliação no Primeiro Ciclo

Para o ensino no primeiro Ciclo optei ainda por uma escala de avaliação de 0 10 valores/pontos, sendo que acrescentei dois novos níveis: Fraco e Excelente, com o objetivo de estratificar ainda mais os grupos de alunos.

Quadro 19 – Escala de avaliação: Primeiro Ciclo.

Classificação quantitativa	Classificação qualitativa
De 0 a 2,9 valores	Fraco
De 3 a 4,9 valores	Insuficiente
De 5 a 6,9 valores	Suficiente
De 7 a 7,9 valores	Bom
De 8 a 8,9 valores	Muito Bom
De 9 a 10 valores	Excelente

Considero, assim, que os alunos que obtêm a classificação qualitativa de Fraco ou Insuficiente não desenvolveram ainda as competências necessárias para a realização da atividade e necessitam, urgentemente, de trabalhar arduamente para se desenvolverem e adquirirem as competências e conhecimentos necessários para ter êxito. As crianças que alcançarem a classificação qualitativa de Suficiente mostram que já conseguem realizar a tarefa, mas ainda precisam de alguma atenção e apoio para melhorar as suas competências e desenvolver as suas capacidades ao máximo. Os alunos que são classificados com um Bom realizaram a tarefa com algum sucesso mas ainda podem melhorar; já as crianças que receberam o Muito Bom, embora já tenham compreendido a tarefa, devem estar mais atentas a algum pormenor ou pequeno engano. Por fim, aqueles que completaram a tarefa com êxito, devem ser classificados qualitativamente com a conotação de Excelente.

C – Terceiro dispositivo de avaliação: atividade de Língua Portuguesa

Este momento de avaliação decorreu com a turma do 1.º ano B, sala da Professora Manuela, na área da Língua Portuguesa. Encontra-se no **Anexo C**.

A atividade foi realizada no dia 25 de outubro de 2011, no intuito de iniciar a aula sobre o género masculino e feminino da classe dos nomes. Os alunos já exploraram o conteúdo em sala de aula.

Todos os 29 alunos estiveram presentes na sala de aula.

Descrição dos parâmetros

1 – Escrever o nome e a data.

Neste parâmetro pretendo que a criança identifique o seu trabalho, escrevendo o seu nome e a respetiva data.

2 – Preencher os espaços em branco com os determinantes de artigo definido: o/a.

Neste parâmetro pretendo avaliar se o aluno distingue os nomes do género feminino e masculino, colocando os determinantes de artigo definido, “o” ou “a”.

2.1 – Escrever com caligrafia legível e regular.

2.2 – Escrever em cima da linha

2.3 - Escrever dentro do espaço delimitado.

Quadro 20 – Cotação aplicada: terceiro dispositivo de avaliação.

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotações
1 – Escrever o nome e a data.	Escreve o nome com caligrafia legível e regular	1,5	3
	Escreve o nome com caligrafia legível e irregular	1	
	Escreve o nome com caligrafia ilegível e irregular	0,5	
	Escreve a data corretamente com algarismos regulares	1,5	
	Escreve a data corretamente com algarismos irregulares	1	
	Escreve o nome no local errado	0,5	
	Escreve a data no local errado	0,5	
	Escreve a data incorretamente	0,2	
	Não escreve o nome nem a data	0	
2 – Preencher os espaços em branco com os determinantes de artigo definido: o/a.	Preenche todos os espaços corretamente	3	3
	Preenche nove ou oito espaços corretamente	2,5	
	Preenche de sete a quatro espaços corretamente	1,5	
	Preenche menos de três espaços corretamente	1	
	Não preenche os espaços em branco	0	
2.1 – Escrever com caligrafia legível e regular.	Sim	2	2
	Escreve com caligrafia legível e irregular	1,5	
	Não	1	
2.2 – Escrever em cima da linha.	Sim	1	1
	Não	0,5	
2.3 - Escrever dentro do espaço delimitado.	Sim	1	1
	Não	0,5	

Quadro 21 – Grelha de avaliação: terceiro dispositivo de avaliação.

2 – Preencher os espaços em branco com os determinantes de artigo definido: o/a				2.1 – Escrever com caligrafia legível e regular			2.2 – Escreve em cima da linha		2.3 – Escrever dentro do espaço delimitado		Total	
Sim	nove ou oito	Sete a quatro	< 3	Não	Sim	Caligrafia legível e irregular	Não	Sim	Não	Sim	Não	
3					2			1		1		10
3						1,5		1		1		9
3					2			1		1		10
3						1,5			0,5	1		7,5
3						1,5		1		1		7
3					2			1		1		10
3					2			1		1		10
3						1,5		1		1		8,5
3					2			1		1		10
3					2			1		1		10
3					2			1		1		10
	2,5				2			1		1		9
		1,5					1		0,5	1		5
			1		2			1		1		8
		1,5					1		0,5		0,5	5
3					2			1		1		10
3					2			1		1		10
3					2			1		1		10
	2,5					1,5			0,5	1		8
3						1,5			0,5	1		8
3							1		0,5	1		8
3					2			1		1		9,5
3						1,5			0,5		0,5	8
3						1,5			0,5	1		8,5
3							1	1		1		6
3					2			1		1		10
3					2			1		1		10
3					2			1		1		10

Parâmetro	1 – Escreve nome e data									
	Critério Aluno	Nome legível e regular.	Nome legível e irregular.	Nome ilegível e irregular.	Data regular	Data irregular	Nome local errado	Data local errado	Data incorreta	Não escreve
1	1,5				1,5					
2		1			1,5					
3	1,5				1,5					
4				0,5		1				
5							0,5	0,5		
6	1,5				1,5					
7	1,5				1,5					
8				0,5	1,5					
9	1,5				1,5					
10	1,5				1,5					
11	1,5				1,5					
12	1,5				1,5					
13	1,5					1				
14				0,5				0,5		
15	1,5				1,5					
16		1						0,5		
17	1,5				1,5					
18	1,5				1,5					
19	1,5				1,5					
20		1			1,5					
21				0,5	1,5					
22		1			1,5					
23	1,5					1				
24		1			1,5					
25		1			1,5					
26									0	
27	1,5				1,5					
28	1,5				1,5					
29	1,5				1,5					

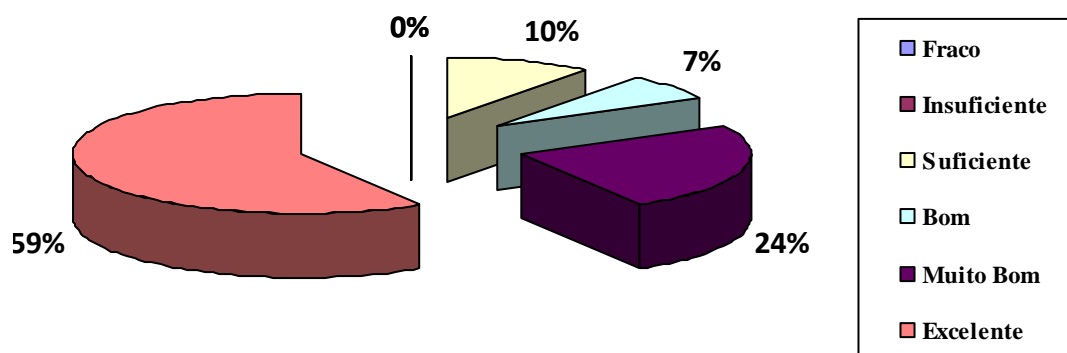
✓ **Apresentação e análise dos resultados em gráfico**

Figura 5 – Gráfico de resultados da avaliação realizada na área de Língua Portuguesa

O gráfico anterior mostra que nenhum (0% de um total de vinte e nove alunos) aluno teve a cotação qualitativa de Fraco ou Insuficiente; três alunos (10%) atingiram a classificação positiva mínima, Suficiente; apenas dois alunos (7%) receberam a classificação de Bom; sete crianças (24%) obtiveram a classificação de Muito Bom; a maior parte da turma, ou seja, 17 alunos (59%), chegaram à classificação qualitativa máxima, Excelente.

Nesta proposta de trabalho, a média quantitativa dos resultados foi de, aproximado às centésimas, 8,79, o que, segundo a cotação determinada neste trabalho, corresponde ao Muito Bom.

D- Quarto dispositivos de avaliação: atividade de História de Portugal

Este dispositivo de avaliação foi realizado na sala da professora Sofia Vasconcelos, com toda a turma do 3.º ano A, 26 alunos, no dia 20 de junho de 2011.

Depois de uma apresentação em powerpoint e breve conversa com os alunos sobre o tema da crise por que Portugal passou em 1383-1385, distribuí uma proposta de trabalho, **Anexo D**, onde os alunos tinham de preencher espaços em branco, de acordo com a árvore genealógica do Rei D. Fernando, para perceber de onde vinha o nome de “novo rei”.

Descrição dos parâmetros

1 – Escrever o nome do rei, D. Fernando, no texto.

Neste parâmetro pretendo que o aluno apenas escreva o nome do rei D. Fernando na única lacuna existente no texto.

2 – Preencher os espaços em branco que compõem a árvore genealógica de D. Fernando.

Com este parâmetro verifico se o aluno sabe o nome das principais personagens tidas em conta na crise de 1383-85.

Quadro 22 – Cotação aplicada: quarto dispositivo de avaliação.

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotações
1 – Escrever o nome do rei, D. Fernando, no texto.	Sim	3	3
	Escreve outro nome	1	
	Não	0	
2 – Preencher os espaços em branco que compõem a árvore genealógica de D. Fernando.	Preenche os espaços corretamente	7	7
	Preenche quatro ou mais espaços corretamente	5	
	Preenche três ou menos espaços corretamente	3	
	Não preenche	0	

Quadro 23 – Grelha de avaliação: quarto dispositivo de avaliação.

Parâmetros Critérios Alunos	1- Escrever o nome do rei, D. Fernando, no texto			2 – Preencher os espaços em branco que compõem a A.genealógica				Total ---
	Sim	Outro	Não	Sim	+ 4	3 -	Não	
1	3			7				10
2	3			7				10
3	3			7				10
4	3			7				10
5	3				5			8
6	3			7				10
7	3				5			8
8	3			7				10
9	3					3		6
10	3				5			8
11	3				5			8
12	3			7				10
13	3			7				10
14	3			7				10
15	3			7				10
16	3			7				10
17	3			7				10
18		1		7				8
19	3			7				10
20	3			7				10
21	3			7				10
22	3					3		6
23	3			7				10
24	3			7				10
25	3			7				10
26	3			7				10

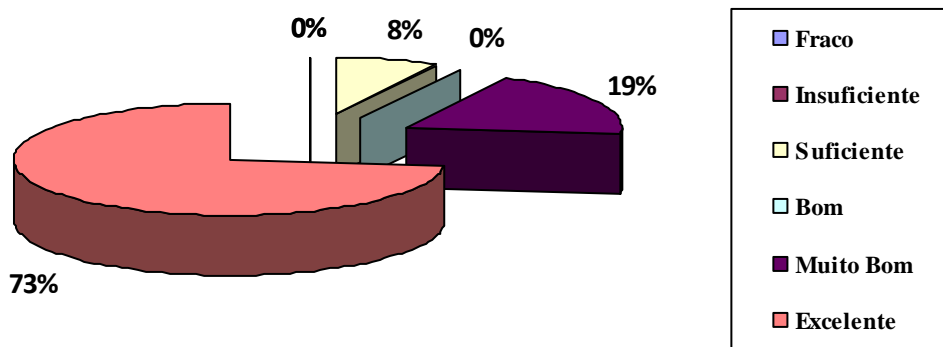
✓ **Apresentação e análise dos resultados em gráfico**

Figura 6 – Gráfico de resultados da avaliação realizada na área de História de Portugal.

O gráfico anterior mostra que nenhum (0% de um total de vinte e nove alunos) aluno teve a cotação qualitativa de Fraco ou Insuficiente ou Bom; apenas dois alunos (8%) atingiram a classificação positiva mínima, Suficiente; os restantes distribuem-se pelas classificações mais altas, sendo que, cinco (19%) alunos receberam a classificação de Muito Bom, e a grande maioria dos alunos, ou seja, dezanove (73%) crianças obtiveram a classificação máxima, Excelente.

Nesta proposta de trabalho, a média quantitativa dos resultados foi de, aproximado às centésimas: 9,31, correspondendo ao Excelente.

Reflexão Final

Este Relatório de Estágio Profissional corresponde a uma pequena amostra da importância que a minha aprendizagem vai ter no meu futuro enquanto docente.

O primeiro ponto que quero frisar é a mudança que uma pessoa pode sentir em si ao longo do seu percurso académico e prático. De facto, posso afirmar convictamente que cresci e desenvolvi muitas das minhas competências ao longo do período do estágio profissional. Don Giussani (2007, p.138) afirma que “não há experiência se o homem não notar que «cresceu» com ela”. Contudo, o mesmo autor acrescenta ainda que “para crescer verdadeiramente o homem precisa de ser provocado ou ajudado por uma coisa diferente dele, objetiva, por uma coisa que ele «encontra»” (p.138), ou seja, um mestre, alguém a seguir e imitar. E eu faço minhas as suas palavras, porque durante o período de Estágio Profissional apercebi-me de que ninguém nasce já formado ou sabedor de ensinamentos, pelo contrário, é fundamental encontrar pessoas com quem estar e aprender, sendo estes professores, colegas ou crianças. Assim, eu acredito que, ainda segundo Don Giussani (p.48), “a dinâmica última e nunca eliminável de qualquer método de educação é a regra do seguir” com consciência de que sigo alguém que ama o que faz.

Por conseguinte, encontrei várias pessoas que segui, nomeadamente a professora/educadora Manuela Cardadeiro. Considero que esta pessoa é um exemplo na minha vida, uma autoridade. Porque aprendi muito com ela, aprendi sobretudo como ensinar. Don Giussani (2007, p.48-49) defende que

um processo educativo sem autoridade é, por natureza, impossível já que deixa sozinho quem tem de ser educado. Sozinho, isto é, munido unicamente do seu próprio limite para superar o seu limite. Semelhante processo educativo é impossível, de resto, até na prática, uma vez que é impossível a nossa humanidade não ser atraída por nada mais do que ela própria.

O encontro com docentes com este nível de humanidade conduziram a minha sensibilidade e consciência, fazendo-me descobrir melhor “de que matéria” sou feita e o que aspiro ser.

Assim, posso afirmar que ao longo deste estágio encontrei professores, educadores e colegas que posso chamar de “mestres” porque me ajudaram a observar e a fazer melhor, dando-me sempre críticas construtivas sobre o meu trabalho, enquanto aluna-estagiária. Sobre isto, Mesquita-Pires (2007, p.173) afirma que os estagiários

beneficiam com a organização da Prática Pedagógica, no que respeita ao trabalho cooperativo, já que as interações que se estabelecem constituíram experiências ricas na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, na

regulação das suas aprendizagens e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia.

Penso que isto se percebe na maneira como descrevo as aulas nas diferentes secções do capítulo II.

Apesar de um dia de estágio durar toda uma manhã, tive muitas vezes dificuldade em identificar e descrever o que acontecia de mais importante nas aulas. Por um lado, por algumas aulas serem muito produtivas e ricas, tornando difícil a escolha do que se vai fundamentar, ou, pelo contrário, verificar que há dias tão rotineiros como o próprio horário dita, o que resulta a uma descrição de aulas repetitiva, quanto à sua metodologia e estratégia.

De qualquer modo, para a realização deste relatório, imergi em muitas pesquisas e conversas sobre os vários assuntos e temas atrás descritos, explorados e fundamentados. Devo confessar que por vezes me senti limitada àquilo que observava e experienciava. Isto é, aconteceu-me, mais do que uma vez, procurar autores que defendessem ou falassem sobre o tema da *escrita* e da *importância de escrever*, por exemplo, e ficar, eu própria, presa à leitura destes livros. Mas era um entusiasmo contido porque nunca poderia e não escrevi certas coisas que li, vi e ouvi, pois não se enquadravam nas minhas experiências do estágio, limitando, deste modo, o conteúdo das minhas fundamentações teóricas as descrições do observado. No entanto sei que todas as minhas pesquisas e leituras cedo ou tarde ser-me-ão úteis.

Aprendi também o valor da planificação e da avaliação, descobrindo a maravilha que nasce quando somos organizados ao dar uma aula, conduzindo o pensamento da criança no caminho certo, e, quando somos justos na atribuição de um valor quantitativo a um aluno, tendo sempre em mente que a criança não é somente aquilo que faz.

Nas minhas primeiras aulas faltou-me critério na planificação das mesmas, por isso, acredito que não tenham sido as melhores. Porém, como já disse, enquanto ser em crescimento, eterno aluno, posso afirmar que o mesmo não aconteceu nas minhas últimas aulas, porque, quando se aprende o critério pelo qual nos regemos e quando se toma consciência da importância de planear (mesmo sabendo que pode ser modificada), o professor muda e aprende a encaminhar o pensamento e aprendizagens dos seus alunos. Tal e qual como aconteceu e acontece comigo.

Os dispositivos de avaliação não são, de todo, meras “fichas” ou testes, são parte de uma avaliação global do aluno que permite identificar o que sabe, o que não sabe e o que tem dificuldades em aprender, permitindo assim que o docente conheça melhor as crianças que ensina, podendo moldar as suas estratégias e metodologias às dificuldades e facilidades que estas apresentam.

Na realidade, com todo o trabalho que fiz, verifico que “cada turma é uma turma” e que “em cada turma há alunos e alunos”. Ou seja, para mim, uma turma é feita de um aluno, mais um aluno, mais outro aluno, ... Quero com isto dizer que cada aluno é uma criança com um temperamento e com uma inteligência própria, distinto de qualquer outro.

A passagem por várias turmas é um aspeto positivo desta Prática Pedagógica, porque permite a aprendizagem de diferentes metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem adequadas, por sua vez, às crianças, ou criança, em questão.

Sempre que tive oportunidade preferi acompanhar e ajudar as crianças com mais dificuldades porque, em primeiro lugar, são alunos que necessitam de um apoio, muitas vezes, fixo e continuado que o professor da sala não consegue dar sozinho. Em segundo lugar, porque são crianças que desafiam os meus saberes e competências. Aprender a estar com crianças problemáticas ou mesmo com necessidades educativas especiais foi para mim uma experiência por vezes dura, mas sempre gratificante. Dura na medida em que sou impotente perante a dificuldade da criança, a única coisa que posso fazer é moldar as minhas estratégias de ensino às suas dificuldades. E gratificante porque é na dificuldade destes alunos que encontrei em mim o motor que precisava para por em prática tudo o que tenho aprendido e observado, crescendo e moldando as minhas estratégias às necessidades dos alunos.

No caso da turma da professora Marta Gomes, senti-me ainda mais provocada a dar aulas e a estar junto deles. Sendo uma turma muito agitada e com alguns alunos com dificuldades na aprendizagem, é um desafio cativa-los a todos ao mesmo tempo e mantê-los sob controlo, e eu consegui. Este exemplo vem ao encontro daquilo que afirmam Alarcão e Roldão (2008, p.32) quando defendem que o “processo de construção profissional é um processo de autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos atores da relação educativa” sendo estes os alunos ou os professores/educadores-cooperantes.

Giussani (1998, p.63) crê que

a palavra «realidade» está para a palavra «educação» como a meta está para o caminho. A meta é o significado do caminhar humano: a meta não está presente apenas no momento em que o trabalho fica completo e termina; também está em cada passo do caminho. Do mesmo modo, a realidade determina integralmente o movimento educativo, passo a passo, e nisso se cumpre.

Este trabalho é apenas uma nota geral do que se pode chamar “experiência profissional”. Apesar de se saber a importância que há “no experimentar”, é da minha consciência que não vivi nem vi tudo aquilo que há no mundo do trabalho.

Por fim, a realização deste Relatório de Estágio Profissional provocou a minha curiosidade e interesse por diversos temas, que pretendo, enquanto futura docente, estudar e aprofundar.

✓ **Pistas de investigação:**

- Escrita criativa;
- A escrita ensinada de maneira lúdica;
- A importância de contar e recontar histórias;
- Como aproveitar as coisas do dia-a-dia (linhas, frutos, paços, etc.) para trabalhar a matemática;
- Como incluir uma criança com Necessidades Educativas Especiais numa turma tida como “normal”;
- Estratégias de comportamento e de motivação;
- Entre outros...

Referências Bibliográficas

Bibliografia

- Abbagnano, N. e Visalberghi, A. (s. d.) *História da pedagogia* – Volume II. Editora: Livros Horizonte.
- Aberkane, F. e Berdonneau, C. (1994) *O ensino da matemática na educação infantil*. Brasil, São Paulo: Artes Médicas.
- Abrantes, P. (2002) *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In Abrantes, P. e Araujo, P. (coord.) *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da educação. pp. 7-15.
- Aguera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância: actividades rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.
- Aharoni, R. (2008). *Aritmética para pais*. Lisboa: Gradiva.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão – um contacto de desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa, Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alcântara, J. (1998) *Como educar as atitudes*. Lisboa: Plátano.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico--manipulativo*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M., Charlier, É., Paquay, L. e Perrenoud, P. (1998) *Formando professores profissionais*. Brasil: Artmed editor.
- Alves, E., Andrade, M. e Correia, S. (2001) *Tecnologias da informação e da comunicação na educação*. Coimbra: Instituto de inovação educacional.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica : ruptura e ensaios de contextualização da educação à luz do projecto rotyano da cultura poetizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Araújo, S. (2008) *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Associação de Professores de Matemática/APM (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Astolfi, J. e Develay, M. (1999). *A didática das ciências*. São Paulo, Campinas: Papirus Editora.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar a aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Baganha, F. e Costa I. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Porto: edições Asa.
- Barret, G. e Landier, J. (1991). *Expressão dramática e teatro*. Lisboa: Asa Editores.
- Bártolo, V., Fernandes, P., Lopes, J. e Velasquez, M, G. (s.d.). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Bartolomeis, F. (1999). *Avaliação e orientação: objectivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Horizonte.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bergman, A. (2002). *Pediatria*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bettelheim, B. (2008). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Brissiaud, R. (1994). *Como as crianças aprendem a calcular*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brun, J. (2000). *Didática das matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, T. e Lemos, M. (2002). *O aluno na sala de aula*. Porto: Porto editora.
- Castro, J. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Castro, J. e Rodrigues, M., (coord. Serrazina, L.). (2008). *Sentido de número e organização de dados : textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Catita, E. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social*. Lisboa: Areal.
- Cavacas, F., Ferreira, M., Gomes, A., Grilo, M., Martins, M. e Ribeiro, M. (1991b). *Guia do professor de língua portuguesa – I volume, 1.º nível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavacas, F., Ferreira, M., Gomes, A., Grilo, M., Martins, M. e Ribeiro, M. (1991a). *Guia do professor de língua portuguesa – I volume, 3.º nível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Condemarán, M. e Chadqick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cordeiro, M. (2009). *O livro da criança*. Lisboa: A esfera dos Livros.
- Crato, N. (2006). *O “eduquês” em discurso direto. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- Damas, E. Oliveira, V. Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática: guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal.
- Deus, M. (1997). *Cartilha maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escola João de Deus.
- Dienes, Z. (1977). *A matemática moderna no ensino primário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dolto, F. (1999). *As etapas da infância*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Doron, R. e Parot, F. (2001). *Rotina* in Dicionário de psicologia (p.678). Lisboa: Climepsi.
- Doron, R. e Parot, F. (2001). *Sintonia* in Dicionário de psicologia (p.678). Lisboa: Climepsi.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa : instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Egle, C. (2004). *A practical Guide to working with children*. Australia: Tertiary press.

- Enciclopédia de Educação Infantil (1993). *Recursos para o Desenvolvimento do currículo escolar*. (Volume IV). Lisboa: Editora Nova Presença.
- Enciclopédia de Educação Infantil (1997). *Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. (volume I). Lisboa: Editora Nova Presença.
- Escalona, C. (2004). *Pensamiento numérico y su didáctica (3 – 6 años)*. Espanha, Málaga: Dykinson.
- Felton-Collins, V. e Peterson, R. (1998). *Manual de Piaget para os professores e pais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fernandes, D. (2000). *Aprender matemática com calculadora e folha de cálculo*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. e Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Furth, H. (1976). *Piaget na sala de aula*. Brasil: Forense – Universitária.
- Galvão, C. Reis, P. Freire, A. e Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências*. Porto: Edições Asa.
- Gingras, M. e Morissette, D. (1994). *Como ensinar atitudes – planificar, intervir, avaliar*. Lisboa: Asa.
- Giussani, L. (1998). *Educar é um risco*. Lisboa: Diel.
- Giussani, L. (2007). *O caminho para a verdade é uma experiência*. Coimbra: Edições Tenacitas.
- Gomes, A. (1979). *A literatura para a infância*. Lisboa: Torres e Abreu.
- Grosso, C. e Ruas, B. (2000). *Estatística, combinatória e probabilidades: livro de apoio: matemática: volume 2*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- Heimburge, J. e Rief, S. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Henriques, A. (2002). *Jogar e compreender*. Editora: Instituto Piaget, Coleção: Horizontes Pedagógicos.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores – concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens*. Lisboa: Asa.
- Large, T. e Rogers, K. (2011). *Matemática ilustrada*. Porto: Porto Editora.
- Leandro, M. (2001). *Sociologia da família nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Leite, C. (2002). *Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma*. In Abrantes, P. e Araújo, F. (coord). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da educação; pp. 43-51.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de--infância*. Porto: ASA Editores.
- Machado, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Viseu – Mangualde: Edições Pedagogo.
- Magalhães, V. (2008). *A Promoção da Leitura Literária na Infância: Um Mundo de Verdura a não Perder*. In Otília Sousa & Adriana Cardoso (ed.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais; p. 55-73.
- Manique, A. e Proença, M. (1994). *Didática da história – património e história local*. Lisboa: Texto Editora.

- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Matos, J. e Serrazina, L. (1996a) *Didáctica da matemática*. Lisboa: universidade Aberta.
- Matos, J. e Serrazina, L. (1996b). *O geoplano na sala de aula*. Editora: Associação de Professora de Matemática.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mendez, Á. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Lisboa: Asa Editores.
- Mercado, L. (2002). *Novas tecnologias na educação: reflexão sobre a prática*. Brasil, Maceió: EDUFAL.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância – teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2006). *Organização curricular e programação. 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mintzes, J., Novak, J. e Wandersee, J. (2000). *Ensinando ciências para a compreensão*. Lisboa: Plátano editora técnica
- Monteiro, M. (1995). *Intercâmbios e visitas de estudo*. In A. D. Carvalho (Org.). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, M. e Pais A (1996) *Avaliação uma prática diária*. Lisboa: Presença.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, D. e Oliveira, I. (2004) *O jogo e a matemática*. Editora: universidade Aberta, Lisboa.

- Morgado, J. (1999) *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Nabais, J. (s.d.). *Á descoberta da matemática com o calculador multibásico*. Rio de Mouro: Educa.
- Nérici, I. (1969). *Introdução à didática geral*. Editora: Fundo de Cultura.
- Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nogueira, J. (2001). *Curiosidades numéricas*. Lisboa: Sociedade Portuguesa da Matemática.
- Nunes, C., Silva, A. e Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, J. (2009). *Psicologia da educação. Temas complementares*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Papalia, D., Olds, S. e Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pereira, F. (coord.). (2008). *Educação especial – manual de apoio à prática*. Mem Martins: Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Pereira, G. (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Lisboa: Asa.
- Pérez M. R. (s.d). *Desenho curricular de aula como modelo de aprendizagem – ensino*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pérez, M. e López, E. (1994). *Currículum y programación : diseños curriculares de aula*. Madrid: Eos.
- Pérez, M. e López, E. (2001) *Diseños curriculares de aula – Um modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literancia*. Lisboa: instituto de Inovação Educacional.
- Peterson, P. (2003). *O professor do ensino básico – perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Pombo, O., Guimarães, H. e Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – reflexões e experiências*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (1994). *O projecto Minerva: introduzindo as N.T.I na educação em Portugal*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.
- Portugal, Ministério da Educação, Despacho Normativo n.º1/2005, publicado em Diário da República n.º3, I Série B, de 5 de janeiro.
- Reis, P. (2008a) *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Doutoramento inédito. Universidade de Málaga. Departamento Didático da Língua e da Literatura da Faculdade de Ciências da Educação.
- Reis, P. (2008b) *Investigar e descobrir*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Renoult, N. e Vialaret, C. (1994). *Dramatización infantil*. Madrid: Narcea.
- Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (1990) *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Robinson, N. (1999). *Enciclopédia do origami*. Lisboa: Dinalivro.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições Asa.
- Rooyackers, P. (2003). *1001 jogos temáticos*. Lisboa: Asa.
- Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método da leitura João de Deus*. Tese de Doutoramento inédito. Universidade de Málaga. Departamento Didático da Língua e da Literatura da Faculdade de Ciências da Educação.
- Santos, J. (2007). *Ensinaram-me a ler o mundo à minha volta*. Lisboa: Edições 1049. Assírio e Alvim.
- Serrazina, L. (2002). *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A., Sim-Sim, I. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Silveira-Botelho, A. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: ASA Editores.
- Sousa, A (2003a). *Educação pela arte e artes na educação – Bases psicopedagógicas*. Volume 1. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A (2003b). *Educação pela arte e artes na educação – Música e artes plásticas*. Volume 3. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2009) *Avaliação do desenvolvimento da criança dos 3 aos 10 anos*. Lisboa: Livros horizonte.
- Sousa, M., (1976) *A criança*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. & Saracho O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993) *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Thouin, M. (2008). *Resolução de problemas científicos e tecnológicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Porto: ASA.
- Urra, J. (2011). *Prepara o teu filho para a vida – valores para crescer feliz*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Varela, C. (2009). *As visitas de estudo e o ensino aprendizagem das ciências naturais: um estudo sobre representações de professores e alunos do 9.º ano de escolaridade*. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Veloso, E. (1998) *Geometria*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Presença.

Wilson, B. (1999) *Cristianismo*. Lisboa: Edições 70.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Asa.

Zabalza, M. (1998a). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1998b). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Zabalza, M. (2000). *O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino*. In Trillo, F. (coord.). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget; capítulo 1.

Zabalza, M. (2000). *Planificación de la docencia en la universidad: elaboracion de la guias docentes de las materias*. Madrid: Narcea.

Webgrafia

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem: ensino básico – 1.º ciclo/estudo do meio*. Recuperado em 2012, março 22, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-deaprendizagem/metas/?area=14&level=2>.

Maluf, A. (2002). *Brincar – prazer e aprendizado*. Recuperado em 2011, novembro 9, de http://www.educacao.te.pt/pais_educadores/index.jsp?p=86&id_art=179.

Pimenta, R. (2007). *António Torrado*. Recuperado em 2011, novembro 9, de http://www.alpiarca.pt/biblioteca/pdf/antonio_torrado.pdf.

Anexos

Anexos

Anexo A – Proposta de trabalho de Iniciação à Matemática: O Astronauta

Anexo B – Proposta de trabalho de Estudo do Meio: O ciclo de vida da rã.

Anexo C – Proposta de trabalho de Língua Portuguesa: O gato do Bernardo (o género feminino e o género masculino).

Anexo D – Proposta de trabalho de História de Portugal: A crise de 1383 – 1385.

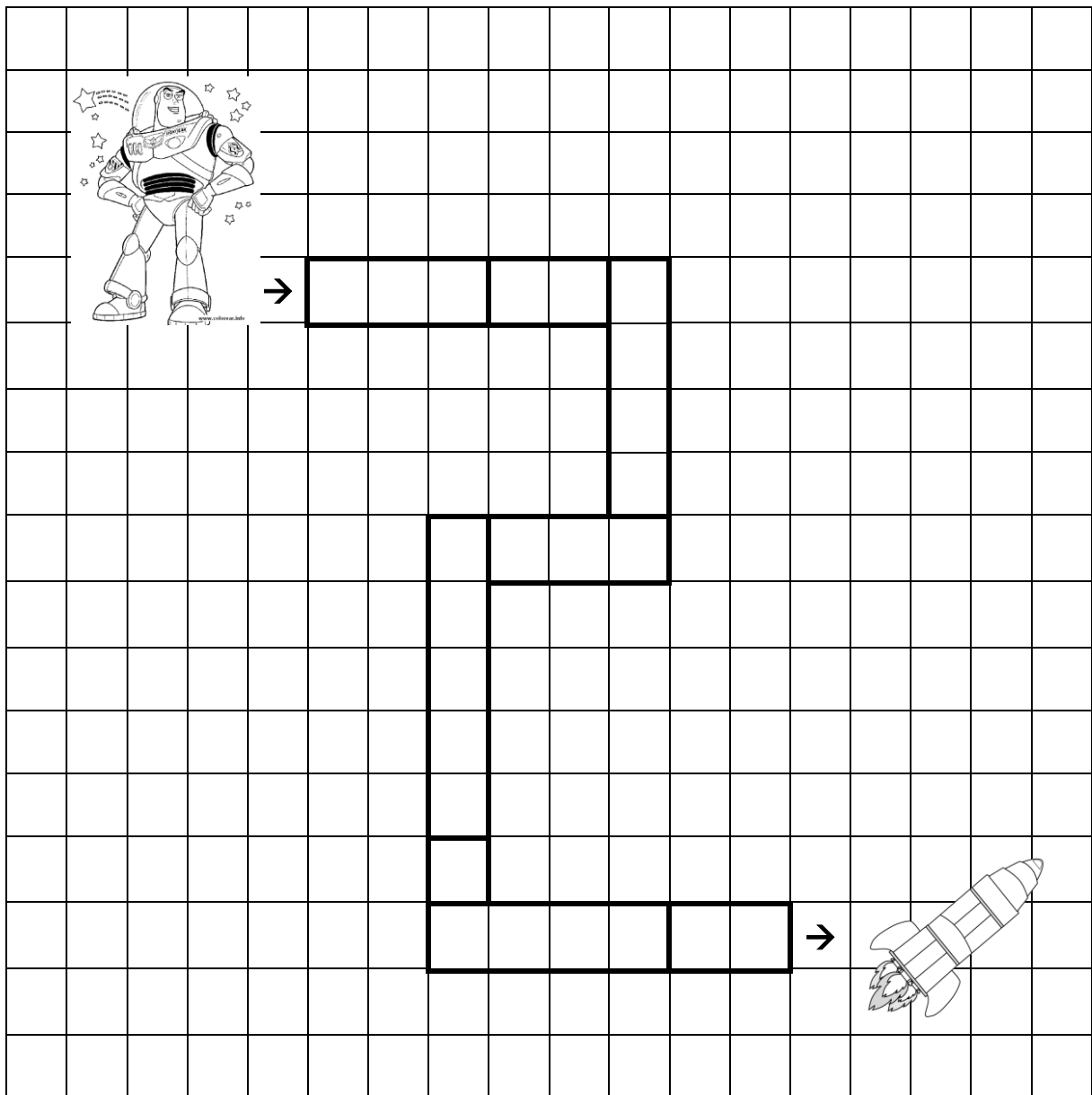
Anexo A

Jardim-Escola João de Deus – Olivais

Nome: _____

Data: ____/____/____

Ajuda o astronauta a chegar à nave!



Proposta de trabalho realizada pela aluna-estagiária Diana Vaz, n.º7, MPE1C.

Anexo B

Jardim-Escola João de Deus – Olivais

Nome: _____

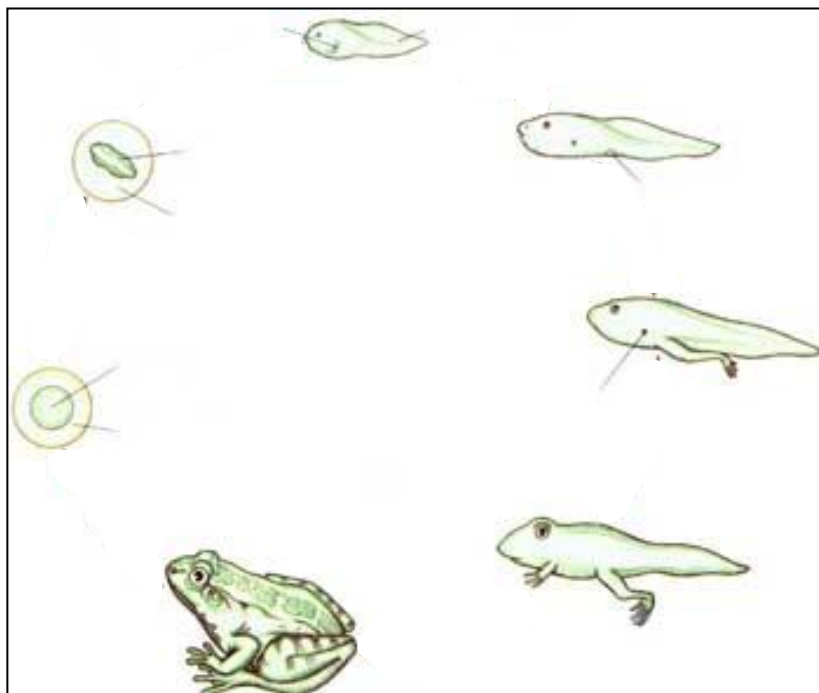
Data: ____/____/____

1) Liga as imagens às suas respetivas legendas e circunda o nome intruso.



- rã adulta
- ovos
- rã juvenil
- sapo
- girino

2) Desenha as setas que completam o ciclo de vida da rã.



Proposta de trabalho realizada pela aluna-estagiária Diana Vaz, n.º7, MPE1C.

Anexo C

Jardim-Escola João de Deus – Olivais

Nome: _____

Data: _____ / _____ / _____

1. Lê o texto e completa os espaços com as vogais: **o** e **a**.

Aqui está _____ árvore

que desenhou _____ Bernardo.

Aqui está _____ gato

que subiu _____ árvore

que desenhou _____ Bernardo.

Aqui está _____ escada

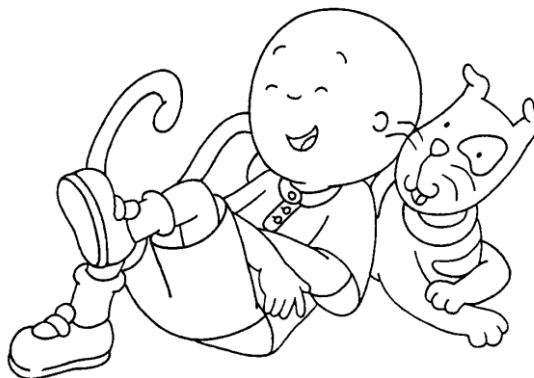
que colocou _____ homem

para salvar _____ gato

que subiu _____ árvore

que desenhou _____ Bernardo.

Texto adaptado por Diana Vaz



Proposta de trabalho realizada pela aluna-estagiária Diana Vaz, n.º7, MPE1C.

Anexo D

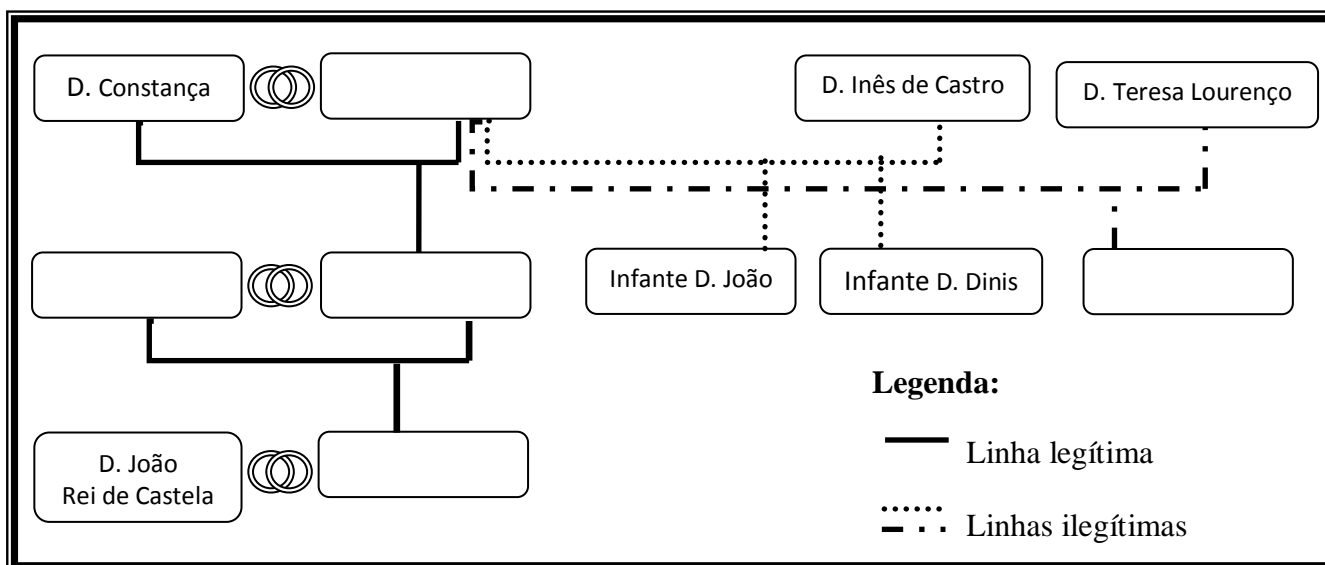
Jardim-Escola João de Deus – Olivais

Nome: _____ Data: _____

A crise de 1383 - 1385

Existiram várias razões para a crise de 1383 – 1385.

Mas, com a morte do rei _____ no dia 22 de outubro de 1383 a situação agravou-se e a população português viu-se obrigado a encontrar um sucessor adequado ao trono. Mas quem?



Atividade

Já sabemos que em 1383 a população portuguesa estava dividida. Existiam os grupos sociais que:

- ✓ mais apoiaram a D. Beatriz;
- ✓ mais apoiaram o Mestre de Avis.

Retira do envelope o cartão que indica o grupo a que pertences e num debate organizado ajuda a defender as vossas ideias.

Um envelope será colado aqui.

Dentro do envelope estará uma destas escritas:

“Pertences ao povo. Desejas que vença D. João – Mestre de Avis. Temes pela independência de Portugal.”

“Pertences a burguesia. Achas que se ganhar o Mestre de Avis receberás mais poder e direitos”

“Pertences a Nobreza. Queres que vença D. Beatriz. Não queres perder privilégios e riquezas”

“Pertences ao Clero. Rezas para que vença D. Beatriz. Defendes a legítima sucessão monárquica portuguesa.”

Proposta de trabalho realizada pela aluna-estagiária Diana Vaz, n.º7, MPEIC.