

Escola Superior de Educação João de Deus

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

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Ana Filipa Correia Figueira

Lisboa, abril 2013



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do(a) Orientador(a)

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

tendo presente o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Estágio Profissional) desenvolvido pelo(a) licenciado(a) Ana Filipa Correia Figueira.....

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

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

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

Lisboa, 19 de março de 2013

O(a) Orientador(a)



Escola Superior de Educação João de Deus

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

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Ana Filipa Correia Figueira

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

Lisboa, abril 2013

Agradecimentos

Expresso aqui os meus agradecimentos a muitas pessoas que colaboraram comigo na elaboração deste trabalho.

Agradeço à Escola Superior de Educação João de Deus e em especial ao Doutor António Ponces de Carvalho, pelo facto de me ter dado a oportunidade de realizar o estágio.

À minha orientadora, Professora Doutora Violante Magalhães, pelas críticas construtivas e apoio durante a elaboração do presente relatório.

Às Educadoras e Professoras cooperantes, que me transmitiram conhecimentos, me ajudaram com críticas e sugestões e se mostraram sempre disponíveis para me ajudar, em especial à Educadora da sala dos 5 anos e à Professora do 4.º ano onde estagiei.

A toda a equipa de Supervisão do Estágio Profissional, agradeço as críticas construtivas e conselhos que me fizeram refletir sobre as minhas práticas.

À minha família, nomeadamente aos meus pais, irmão e avó pelo apoio incondicional e amor, bem como a ajuda que me deram ao longo do curso.

Aos meus amigos, por estarem sempre presentes nos bons e maus momentos e por terem sempre paciência comigo, em especial à minha grande e fiel amiga Joana.

Às minhas colegas de curso, nomeadamente à Daniela, Casinhas, Zeca, Inês P. e Inês C. e em especial à minha grande amiga Patrícia M., pelo apoio, conselhos que me deram e momentos divertidos que passámos juntas.

“Se amares aquilo que fazes,
terás sucesso.”

Buda (566-486 A.C.)

Índice Geral

Índice de Figuras	XV
Índice de Quadros	XVII
Introdução	1
1. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional	3
2. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional	4
3. Pertinência do estágio	5
4. Metodologia utilizada	6
5. Identificação do local de estágio	8
6. Identificação do grupo de estágio	9
7. Cronograma	9
Capítulo 1 - Relatos Diários	11
1. Grupo dos 4 anos	17
1.1. Caracterização do Grupo	17
1.2. Espaço e horário	18
1.3. Relatos diários	20
2. Grupo dos 5 anos	44
2.1. Caracterização do Grupo	44
2.2. Espaço e horário	44
2.3. Relatos diários	45
3. Grupo dos 3 anos	65
3.1. Caracterização do Grupo	65
3.2. Espaço e horário	65
3.3. Relatos Diários.....	66

4. Turma do 1.º ano.....	87
4.1. Caracterização da Turma	87
4.2. Espaço e horário	87
4.3. Relatos Diários.....	88
5. Turma do 2.º ano.....	106
5.1. Caracterização da Turma	106
5.2. Espaço e horário	106
5.3. Relatos Diários.....	107
6. Turma do 3.º ano.....	129
6.1. Caracterização do Turma.....	129
6.2. Espaço e horário	129
6.3. Relatos Diários.....	130
7. Turma do 4.º ano.....	150
7.1. Caracterização da Turma	150
7.2. Espaço e horário	150
7.3. Relatos Diários.....	151
Capítulo 2 - Planificações.....	173
1. Fundamentação teórica	175
2. Planificações	181
2.1. Planificação do Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita.....	181
2.2. Planificação da Área de Conhecimento do Mundo	187
2.3. Planificação da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio	191
2.4. Planificação da Área Curricular Disciplinar de Matemática	194
Capítulo 3 - Dispositivos de Avaliação	199
1. Fundamentação teórica	201
2. Dispositivos de Avaliação	205

2.1. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	205
2.1.1.Contextualização.....	205
2.1.2.Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	205
2.1.3.Grelha de avaliação do Domínio da Matemática.....	207
2.1.4.Descrição da grelha de avaliação	209
2.1.5.Apresentação dos resultados obtidos em gráfico	209
2.1.6.Análise do gráfico	210
2.2. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	210
2.2.1.Contextualização.....	210
2.2.2.Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	211
2.2.3.Grelha de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	212
2.2.4.Descrição da grelha de avaliação	214
2.2.5.Apresentação dos resultados obtidos em gráfico	214
2.2.6.Análise do gráfico	215
2.3. Avaliação da atividade da Área de Estudo do Meio.....	215
2.3.1.Contextualização.....	215
2.3.2.Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	216
2.3.3.Grelha de avaliação da Área de Estudo do Meio.....	217
2.3.4.Descrição da grelha de avaliação	219
2.3.5.Apresentação dos resultados obtidos em gráfico	219
2.3.6.Análise do gráfico	220
2.4. Avaliação da atividade da Área de Matemática	220
2.4.1.Contextualização.....	220
2.4.2.Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	221
2.4.3.Grelha de avaliação da Área de Matemática.....	223

2.4.4. Descrição da grelha de avaliação	225
2.4.5. Apresentação dos resultados obtidos em gráfico	225
2.4.6. Análise do gráfico	226
Reflexão Final	227
Referências Bibliográficas.....	235
Anexos.....	247

Índice de Figuras

<i>Figura 1 – Espaço das mesas.</i>	18
<i>Figura 2 – Tapete e/ ou cantinho da leitura e espaço para exposição de trabalhos.</i>	19
<i>Figura 3 – Cantinho dos brinquedos.</i>	19
<i>Figura 4 – Imagem do comboio e das figuras geométricas que o compõem.</i>	28
<i>Figura 5 – Distribuição do material pelas mesas.</i>	28
<i>Figura 6 – Comboio construído com o material.</i>	29
<i>Figura 7 – Puzzle.</i>	30
<i>Figura 8 – Representação do maxilar inferior, onde se observava uma cárie.</i>	36
<i>Figura 9 – Esqueleto utilizado para apresentar os movimentos de escovagem.</i>	37
<i>Figura 10 – Doze carteiras da sala.</i>	45
<i>Figura 11 – Tapete.</i>	45
<i>Figura 12 – Representação dos planetas, do sol, da lua e um globo.</i>	52
<i>Figura 13 – Representação bidimensional do sistema solar, realizada pelos meninos, através de um exercício de lateralização.</i>	53
<i>Figura 14 – Placar construído ao longo da história.</i>	56
<i>Figura 15 – Zona das mesas e espaço para exposição de trabalhos.</i>	66
<i>Figura 16 – Tapete e espaço para exposição de trabalhos.</i>	66
<i>Figura 17 – Garrações utilizados para a realização do jogo.</i>	77
<i>Figura 18 – Maqueta do vulcão.</i>	78
<i>Figura 19 – Metade da maqueta do vulcão, através da qual falei sobre algumas partes deste.</i> 78	
<i>Figura 20 – Representação de um submarino.</i>	83
<i>Figura 21 – Imagem com animais marinhos.</i>	83
<i>Figura 22 – Sala do 1.º ano B.</i>	88
<i>Figura 23 –Imagens de contextualização do tema.</i>	101
<i>Figura 24 – Maqueta utilizada na aula.</i>	101
<i>Figura 25 – Sala do 2.º ano B.</i>	107

<i>Figura 26 – Casas de cortar, dobrar e colar da Majora, representando casas típicas do Alentejo, Trás-os-Montes, Ribatejo e Minho, respetivamente.</i>	114
<i>Figura 27 – Frascos com objetos.</i>	115
<i>Figura 28 – Maqueta de uma aldeia africana.</i>	116
<i>Figura 29 – Maqueta de uma aldeia de esquimós.</i>	116
<i>Figura 30 – Sala do 3.º ano A.</i>	129
<i>Figura 31 – Atividade realizada na Área de Português, na aula da colega M.</i>	143
<i>Figura 32 – Sala do 4.º ano A.</i>	151
<i>Figura 33 – Atividade realizada na Área de Matemática.</i>	157
<i>Figura 34 – Jogo realizado na Área de Estudo do Meio.</i>	158
<i>Figura 35 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática.</i>	209
<i>Figura 36 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.</i>	214
<i>Figura 37 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade da Área de Estudo do Meio.</i>	219
<i>Figura 38 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade da Área de Matemática.</i>	225

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma.....	10
Quadro 2 – Modelo T proposto por Martiniano Pérez.	179
Quadro 3 – Modelo de planificação adotado pelas Escolas onde estagiei.	180
Quadro 4 – Planificação do Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita.....	181
Quadro 5 – Planificação da Área de Conhecimento do Mundo.	187
Quadro 6 – Planificação da Área de Estudo do Meio.	191
Quadro 7 – Planificação da Área de Matemática.	194
Quadro 8 – Escala de avaliação utilizada.....	205
Quadro 9 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio da Matemática.	207
Quadro 10 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade do Domínio da Matemática	208
Quadro 11 – Legenda alusiva às classificações.....	210
Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.	212
Quadro 13 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.	213
Quadro 14 – Legenda alusiva às classificações.....	215
Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área de Estudo do Meio.	217
Quadro 16 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade da Área de Estudo do Meio.	218
Quadro 17 – Legenda alusiva às classificações.....	220
Quadro 18 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área de Matemática.....	223
Quadro 19 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade da Área de Matemática.	224
Quadro 20 – Legenda alusiva às classificações.....	226

Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional destina-se às Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II e III, relativas ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação João de Deus.

Este trabalho corresponde ao estágio efetuado, durante três semestres, nos três níveis de ensino da Educação Pré-Escolar e nos quatro níveis de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O tempo de estágio foi de dezasseis semanas por semestre, perfazendo um total de quarenta e oito semanas.

1. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

Este Relatório, para além da presente Introdução e da necessária Reflexão Final, está subdividido em três capítulos. No Capítulo 1, faço os Relatos Diários do meu Estágio Profissional; no Capítulo 2, apresento quatro planificações, feitas para algumas das aulas que tive oportunidade de lecionar. No Capítulo 3, apresento quatro Dispositivos de Avaliação por mim utilizados.

Na Introdução, inclui-se a descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional, a importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional, a pertinência do estágio, a metodologia utilizada, a identificação do local de estágio, a identificação do grupo de estágio, e por fim, o cronograma.

O Capítulo 1, Relatos Diários, encontra-se dividido por secções. No início deste capítulo farei uma referência às rotinas presenciadas em todos os níveis de ensino. Cada secção corresponde a um momento de estágio, que aparecerão cronologicamente. Em cada secção encontrar-se-á a caracterização de Grupo/ Turma, do espaço e horário e os relatos diários de todas as práticas observadas, sendo que estes se encontram inferidos e sustentados cientificamente.

O Capítulo que se segue compreende quatro planificações de aulas por mim lecionadas: duas de Pré-Escolar (uma na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e outra na Área de Conhecimento

do Mundo); duas de 1.º Ciclo (uma da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio e uma da Área Curricular Disciplinar de Matemática). Apresento as estratégias utilizadas, as inferências e fundamentação científica relativa às mesmas.

No Capítulo 3, Dispositivos de Avaliação, começará por ser feita uma fundamentação teórica acerca da importância da avaliação. Neste capítulo, encontram-se alguns dos elementos de avaliação realizados durante o estágio profissional no Pré-Escolar. Estes referem-se a dois Domínios, sendo que estes estão dentro da Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Quanto aos dispositivos de avaliação apresentados para o 1.º Ciclo do Ensino Básico eles referir-se-ão às Áreas Curriculares Disciplinares de Estudo do Meio e de Matemática.

Por fim, na Reflexão Final, serão expostos os objetivos que foram alcançados ao longo deste estágio profissional. Estará também presente uma reflexão sobre a contribuição deste estágio profissional para o meu enriquecimento em nível profissional e pessoal.

2. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional

A nível pessoal, a elaboração deste Relatório de Estágio Profissional é determinante, pois servirá para a concretização de um requisito indispensável para a conclusão do Mestrado e para a consequente certificação profissional.

A realização deste trabalho implica procura, investigação, estudo e, sobretudo, uma reflexão sobre os diversos conceitos que nos foram apresentados ao longo de três anos de Licenciatura em Educação Básica. Estes processos permitiram-me investigar, aprofundar, assimilar, refletir em articulação com o que tive oportunidade de observar e fazer no Estágio Profissional. Tudo isto contribuirá para a construção do conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem, pois, tal como defende Loughran (citado por Flores e Simão, 2009, p. 34)¹, “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões

¹ De acordo com Azevedo (2002, pág. 97), colocarei a data referente ao autor citado sempre que esta estiver presente na obra de quem o citou.

profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adotar uma perspectiva de investigadores”.

3. Pertinência do estágio

Enquanto futura docente, considero que o Estágio Profissional é muito importante em termos de formação profissional. Nele, é nos dada a oportunidade de exercer a atividade profissional de uma forma autónoma, adquirindo, assim, noção da realidade educativa, pois, como afirmado por Alegria, Loureiro, Marques e Martinho, (2001):

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

Ao observar diferentes realidades, adquirimos novas experiências e, desta forma, podemos melhorar, aperfeiçoar e diversificar as nossas estratégias enquanto futuros docentes. Deste modo, e de acordo com o observado por Alarcão e Roldão (2008), a prática letiva é fundamental na nossa preparação profissional:

Evidenciou-se o papel da prática na estruturação do que é ‘ser professor’ e do ‘professor que se quer ser’, e verificou-se uma tendência para valorizar a antecipação da componente de prática pedagógica nos cursos de formação inicial, bem como para diversificar os contextos da sua prática. (p. 72)

O período de estágio dá-nos possibilidades de vivenciar diversas experiências, assim como ter o apoio por parte dos Professores cooperantes e orientadores. Tal apoio, naturalmente, não será vivenciado no futuro, quando do desempenho da profissão docente. Mas, nesta fase de estágio, o apoio pode ser crucial para o desenvolvimento da confiança relativamente à carreira docente. Na verdade, como defendido por Jesus (s.d.):

O período de estágio pedagógico é fundamental na carreira de qualquer professor por diversas razões: é a fase inicial de prática profissional, sendo nesta etapa as experiências profissionais mais marcantes; é a fase em que os

professores sentem maior necessidade de aprendizagem profissional, estando mais sensibilizados e receptivos às sugestões de colegas; é o único período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação; uma orientação adequada nesta fase pode contribuir para uma perspectiva de maior confiança e dedicação relativamente ao resto da carreira. (p. 334)

4. Metodologia utilizada

A metodologia utilizada para a realização do presente Relatório de Estágio tem como base uma investigação qualitativa. Esta última expressão utilizada é considerada por Bogdan e Biklen (1994) como “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (p. 16). As características da investigação qualitativa, ainda segundo Bogdan e Biklen, são:

- i. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- ii. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;
- iii. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- iv. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- v. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (pp. 47-50)

As estratégias que melhor ilustram as características acima descritas são a “observação e a entrevista” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16), sendo que no presente Relatório utilizei, como forma de recolha dos dados mencionados na elaboração dos relatos diários, apenas a observação. Nesta estratégia, como acrescentam os mesmos autores, o “investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p. 16).

O método de observação é caracterizado segundo a forma como a observação é feita (directa ou indirectamente) e segundo a forma como o investigador se envolve no ambiente de investigação. Os métodos de observação directa “constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que

eles se produzem” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 197). A observação feita no período de Estágio Profissional foi direta, sendo que esta é assim considerada “quando se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das acções, das realidades físicas, em suma do que se passa ou existe num dado momento numa dada situação” (Deshaies, 1997, p. 296). Foi também uma observação participante, já que esta é definida como uma “estratégia que envolve, pois, não só a observação direta mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (Ludke e André, 1986, p. 28).

Após a observação, o investigador irá efetuar “notas de campo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150), ou seja, como pormenorizado por estes dois autores, irá realizar “uma descrição”/ “relato escrito” sobre o que observa, enfim, sobre o que “ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Para além da técnica de observação como instrumento de recolha de dados, utilizei também o método de análise documental, como forma de alicerçar os relatos realizados através das observações. Recolhi, por exemplo, Projeto Curricular de Turma/ Grupo, li, por exemplo: livros, revistas e teses. A análise documental é definida como “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Ludke e André, 1986, p. 38); esta técnica permite identificar “informações factuais nos documentos” (p. 38). Tais documentos são identificados por Phillips (1974, citado por Ludke e André, 1986, p. 38) como “materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Ora, destes documentos podem ser “retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (Ludke e André, 1986, p. 39).

Para realizar a análise documental é necessário realizar determinados passos, tal como defendem Miles e Huberman (1984, citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990, p. 107), sendo estes: “a redução dos dados, a sua apresentação/ organização e a interpretação/ verificação das conclusões”. O primeiro passo consiste num processo “de selecção, de centração, de simplificação, de abstracção e de transformação do material compilado” (p. 109). Quanto à apresentação/ organização, são exigidas operações que giram à volta do conceito de tratamento de dados. O último

passo consiste em atribuir “significado aos dados reduzidos e organizados através da formulação de relações ou de configurações expressas em proposições ou modelos” (p. 122).

Diariamente, efetuei os registos/ notas de campo referentes às observações realizadas no estágio profissional. Semanalmente, redigi os relatos diários com base nas notas de campo registadas. Pontualmente, solicitei documentos de cariz pedagógico.

Metodologicamente este Relatório foi realizado de acordo com as normas APA (American Psychological Association) e Azevedo (2002) de forma a organizar a sua construção.

5. Identificação do local de estágio

O estágio profissional ocorreu primeiramente numa Escola privada de Sintra, no período de 26 de setembro de 2011 a 10 de fevereiro de 2012 (1.º semestre), na valência da Educação Pré-Escolar. Neste período foram vivenciados três momentos de estágio, correspondendo, cada um, a um nível diferente. No 2.º e 3.º semestre realizei o estágio profissional de 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa Escola privada de Lisboa, no período de 5 de março de 2012 a 25 de janeiro de 2013. Tal como no estágio de Pré-Escolar, o estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico também foi dividido em quatro momentos de estágio, correspondentes a cada um dos níveis.

Em todas as Escolas, o estágio foi realizado às segundas, terças e sextas-feiras no horário das 9 horas às 13 horas, ou seja, num total de 12 horas semanais.

A primeira Escola onde permaneci situa-se no concelho de Sintra e abrange as valências da Educação Pré-Escolar, Creche e A.T.L. As crianças que frequentam a Escola têm idades compreendidas entre os 0 e os 12 anos e estão distribuídas por salas consoantes as faixas etárias.

A Escola de Lisboa está situada no centro desta cidade e abrange as valências da Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. As crianças que frequentam esta Escola têm idades compreendidas entre 0 e os 9 anos.

6. Identificação do grupo de estágio

O estágio profissional é realizado em grupos. Durante os dois primeiros semestres, o meu grupo era constituído por três elementos: A., P. e por mim, todas alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No 3.º semestre, juntaram-se a este grupo outros três colegas: S., M. e F., sendo as duas primeiras do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico e a última do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os grupos funcionaram muito bem, visto que possuímos um espírito de equipa e de entreajuda, uma forma de ser e estar muito semelhantes; numa palavra, caracterizo os grupos como coesos. Todas estas características refletiram-se diariamente no estágio.

O trabalho em grupo é benéfico, na medida em que, como referem Flores e Simão (2009, p. 31), “uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática”. Esta reestruturação/ questionamento, ou seja, a reflexão sobre a prática, é promovida mais eficazmente pelo apoio dos pares (Flores e Simão, 2009, p. 31).

7. Cronograma

O período de estágio decorreu de 26 de setembro de 2011 a 25 de janeiro de 2013. No cronograma a seguir apresentado, indico a distribuição de atividades pelas semanas correspondentes ao Estágio Profissional I, II e III.

Quadro 1 – Cronograma

Meses (1.º, 2.º e 3.º semestres)	setembro	outubro				novembro					dezembro				janeiro				fevereiro		março				abril				maio					junho				julho	setembro	outubro					novembro				dezembro		janeiro											
	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	1	2	3	4				
Observação de aulas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x								
Aulas programadas		x		x					x									x	x										x	x											x																					
Aulas surpresa		x							x																																																					
Pesquisa bibliográfica				x					x	x	x								x																																											
Elaboração do Relatório de Estágio				x					x	x	x	x								x	x																																									
Reuniões de acompanhamento										x																																																				

Capítulo 1 - Relatos Diários

Como referido, durante o meu Estágio Profissional I, II e III, acompanhei três níveis de ensino da Educação Pré-Escolar e quatro níveis de ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico. Assim sendo, o relato que apresento a seguir encontra-se dividido em sete secções, uma destinada a cada sala, quer do Pré-Escolar, quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico, organizadas consoante a ordem que por elas passei.

Os três Grupos do Pré-Escolar, cuja caracterização específica farei em cada secção, partilham entre eles rotinas comuns; exceptuam-se as crianças dos três anos da idade que fazem ainda a sesta. Quanto às quatro Turmas do Ensino Básico (cuja caracterização específica farei, igualmente, em cada secção), também partilham rotinas comuns. Passo, assim, a enumerar e a comentar estas rotinas, primeiro as referentes a todos os anos de escolaridade, debruçando-me, depois, sobre as rotinas específicas a cada valência.

Na Escola de Sintra como na de Lisboa, existem rotinas que são cumpridas pelas Educadoras, pelas Professoras e pelas crianças. Segundo Zabalza (2001), “a rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p. 169).

As rotinas desempenham funções importantes a vários níveis. Em primeiro lugar, são um marco de referência, pois, a partir do momento que é aprendida, dá uma grande liberdade de movimento, porque permite que tanto as crianças como o educador dediquem as suas energias ao que estão a fazer no momento, sem preocupação do que irá acontecer a seguir. Em segundo lugar, as rotinas são uma segurança, tendo em conta que são um contexto de vida conhecido; tratando-se de crianças pequenas, as rotinas exercem o importante papel de os tornar seguros e donos do seu tempo, pois sabem que sabem fazer. Em terceiro lugar, as rotinas permitem a captação do tempo, sendo que são uma sequência temporal da conduta. Esta aprendizagem é importante para que as crianças consigam enfrentar a realidade do dia a dia, e permite também que assimilem a existência de fases, inclusive o nome destas e o seu encadeamento sequencial. Em último lugar, possibilitam virtualidades cognitivas e afetivas na medida em que a realização de cada rotina determinará não só o produto imediato dessa ação, mas

também outras conquistas, a nível afetivo e cognitivo, vinculadas às atividades próprias da rotina (Zabalza, 2001, pp. 169-171).

Devido a esta importância da rotina passo a discriminar o tipo de rotinas que acompanharam os três Grupos (da faixa etária dos quatro anos, dos cinco anos e dos três anos) e as Turmas do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos no seu quotidiano escolar, embora só identifique aquelas que presenciei durante os dias de estágio.

Acolhimento

O acolhimento é a primeira rotina, presenciada quer no caso do Pré-Escolar bem como no 1.º Ciclo. Nesta altura, as crianças do Pré-Escolar reúnem-se no ginásio, onde passam 25 a 30 minutos a entoar canções acompanhadas pelos respetivos gestos. Neste espaço é feita uma roda. No centro encontra-se o Grupo das crianças com dois anos de idade, com a respetiva Educadora; depois, as crianças da faixa etária dos três anos e as respetivas Educadoras, seguindo-se os Grupos das crianças com quatro e cinco anos e a respetivas Educadoras. Este acolhimento é feito diariamente da mesma forma, quase sempre com a mesma duração, mudando apenas a ordem e as músicas que se cantam. As canções, para além de serem uma forma lúdica de acolher os meninos e alegrá-los, estimula muitas capacidades, destrezas, valores e atitudes. A música “permite às crianças estimular a memorização, adquirir mais vocabulário [...], interiorizar regras, expressar o sentido rítmico, explorar o corpo e complementar a noção de espaço e tempo” (Cordeiro, 2010, p. 373).

O acolhimento é um momento fundamental na Educação Pré-Escolar. Ele é necessário para criar um clima tranquilizador, “para que a criança se sinta acolhida e envolvida em afetividade, pois apenas ao sentir-se aconchegada se colmatará esta necessidade básica e ela estará em condições de poder aprender” (Lahora, 2008, p. 10). No caso do 1.º Ciclo os alunos de todas as Turmas reúnem-se no ginásio mas ficam a brincar livremente.

O aspeto lúdico deste momento, quer no Pré-Escolar quer no 1.º Ciclo, transmite às crianças a ideia de que a Escola é um espaço de alegria e divertimento. Este momento serve também como marco de referência do início do dia e revela-se como uma forma de acalmar as crianças e contribuir para que entrem na sala de aula motivados para aprender. Tem, assim, uma grande relevância, ao possibilitar o encontro diário de todas

as crianças desta Escola, tornando-se um momento de convívio, interação e união. Este momento permite a socialização dos vários grupos e, como afirmam Hohmann e Weikart (1997, p. 405), “as experiências do tempo em grupo grande, como o cantar em conjunto, levam à construção de um sentido de nós e nosso”.

Higiene

Naturalmente, este sistema de princípios ou regras sobre higiene também faz parte da rotina diária de Grupo/ Turma, nomeadamente no período a seguir ao acolhimento e recreio e no que antecede as refeições, tanto no caso da Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo.

O momento da higiene, que se concretiza com a ida à casa de banho, é um “momento deveras importante” (Cordeiro, 2010, p. 373). Segundo este autor, “a lavagem das mãos é reconhecida [...] nos jardins-de-infância como um dos mais eficientes métodos de prevenção de doenças” (p. 105). Os momentos de higiene servem para “o desenvolvimento da autonomia” (p. 373), pois os bons hábitos de higiene são importantes para a vida de todo o Homem, e é na infância que “as crianças sentem o gosto de serem crescidos e sentem responsabilidade ao cuidar do próprio corpo” (p. 373), interiorizando assim este princípio.

Recreio

Todos os dias depois das atividades orientadas, mais ou menos à hora estipulada no horário, acontece o intervalo da manhã. Neste período de tempo, as crianças lancham e só depois vão ao recreio onde realizam as suas brincadeiras livres. O lanche, a meio da manhã, é muito importante “a fim de evitar que a criança fique mais do que 3 horas sem comer” (Nunes e Breda, s. d., p. 44).

O recreio é, segundo Hohmann e Weikart (1997), um momento que não pode faltar na agenda diária de uma criança; considerado como “um espaço da maior importância” (p. 377), é aqui que as crianças se exprimem livremente, que gastam todas as energias acumuladas, preparando-se para as atividades seguintes, ou seja, “o tempo ao ar livre é importante porque permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que não são acessíveis nas brincadeiras de interior” (p. 433).

Almoço

Na infância, uma alimentação saudável é, não só mas também, a base para o desenvolvimento motor e mental. Assim, nos jardins-de-infância deve ser seguido o lema sugerido por Jensen (2002) “*Comer para Aprender*” (p. 49); os alimentos fornecidos às crianças para além de terem de promover um crescimento muscular e ósseo têm de fornecer os nutrientes necessários à aprendizagem (p. 46).

Por volta das 12h30m (ou das 13h, no caso dos alunos do 1º Ciclo), depois de terminadas as atividades, as crianças formam um comboio e vão desta forma até à casa de banho onde lavam as mãos. Depois de todas as crianças o terem feito, da mesma forma ordeira, dirigem-se ao refeitório para almoçarem. No 1.º Ciclo, nalguns casos, dirigem-se novamente para a sala que se transforma em sala de refeições.

Neste momento, relativo apenas à rotina das crianças da Educação Pré-Escolar, pois não o presenciei no 1.º Ciclo, os adultos orientam este momento das refeições, fazendo assim com que ele sirva para transmitir “implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo, mesmo que com variações individuais” (Cordeiro, 2010, p. 373). Relativamente ao uso dos talheres, o autor citado anteriormente diz que o objetivo é que as crianças os utilizem de “forma correcta, utilizando-os bem e apropriadamente” (p. 75). Para que isto aconteça é necessário que o adulto lhes proporcione um “sentido de rota”, incentivando-as a chegar ao objetivo. As crianças alimentam-se autonomamente, embora, por vezes tenham de ser estimuladas a fazê-lo, de forma a reforçar a sua auto-confiança. Nesta faixa etária os educadores já vão introduzindo a utilização da faca, sendo por isso necessário de vez em quando reforçar o uso desta.

Sesta

Esta rotina é realizada apenas pelas crianças da faixa etária dos três anos. Dormem a sesta após a refeição. Antes de se dirigirem à sala, fazem a sua higiene na casa de banho, sob a orientação de um adulto. Posteriormente, dirigem-se para a sala onde já se encontram as camas preparadas.

O sono representa uma rotina crucial para o bem-estar físico, psicológico e emocional das crianças, pois tal como afirma Leitão (2009) “uma criança ‘bem

dormida' é uma criança bem disposta, sociável, mais tolerante e cooperante, com maior capacidade de atenção, maior predisposição para a aprendizagem e mais orgulhosa das suas aquisições". Assim sendo, a sesta deve estar presente diariamente na vida das mesmas. Tal como refere Cordeiro, a sesta é "um direito da criança" (Cordeiro, 2010, p. 373).

O ambiente da sala é preparado para este momento, pois a mesma é escurecida e cria-se um clima tranquilizante, silencioso. Na verdade, neste momento deve ser proporcionado às crianças um "ambiente calmo" (Cordeiro, 2010, p. 373).

As crianças deitam-se de forma autónoma, tentando ainda recorrer à chucha ou a outro objeto de pertença para adormecer, ação que na altura que realizei o estágio começou a ser contrariada (principalmente no que se refere ao uso da chucha). Esta procura quer da chucha, quer dos objetos de pertença é normal, sendo que estes até são designados como "objectos de transição" (Winnicott, 1975, p. 14). É uma atitude normal, pois tal como afirma Cordeiro "os objetos de transição, [...], são importantes neste momento do adormecer, em que acontece, com mais ênfase, a lembrança dos pais e da casa. O que é bom, para ajudar a criar um elo entre dois universos, mas de modo tranquilo e securizante" (Cordeiro, 2010, p. 374).

1. Grupo dos 4 anos

Este meu primeiro período de estágio ocorreu entre 27 de setembro e 4 de novembro de 2011, numa Escola privada de Sintra, junto das crianças dos quatro anos, do Grupo A.

1.1. Caracterização do Grupo

Antes de mais, considero pertinente referir que a informação e dados que passo a descrever estão contidos no Projeto Curricular de Grupo, que me foi gentilmente cedido pela Educadora cooperante. Este documento, que contém a caracterização do Grupo, apresenta diversos dados relativos ao Grupo de crianças. Sendo um importante instrumento de apoio à organização e gestão do currículo, os Projetos Curriculares de

Grupo “define[m] as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/ turma” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

De entre os dados cedidos, destaco os que me parecem pertinentes. O Grupo A dos 4 anos é composto por 28 crianças, 14 do género feminino e 14 do género masculino. A maioria das crianças tem 4 anos, idade com que concluirão este ano letivo.

Este Grupo de crianças está bem integrado na dinâmica da Escola e demonstram motivação e interesse pelas diversas aprendizagens. Em relação a casos merecedores de atenção especial, existem duas crianças sinalizadas com dificuldades de aprendizagem, três com problemas comportamentais e duas com problemas de linguagem.

1.2. Espaço e horário

A sala do Grupo A é espaçosa, estando por este motivo dividida, através de armários, em duas zonas, funcionando, em cada uma delas, um Grupo. Esta divisão traz um senão relativamente ao ruído que se faz sentir nas duas zonas. Isto limita um pouco as atividades dinâmicas que se poderiam realizar.

O espaço onde o Grupo está integrado contém: quatro mesas redondas, como se observa na Figura 1, onde as crianças trabalham muitas vezes em grupo. Segundo Arends (1995, p. 428), o trabalho de grupo “minimiza tanto a distância emocional como física entre os participantes”.



Figura 1 – Espaço das mesas.

A sala tem uma área livre, com um tapete (v. Figura 2), para a realização de atividades em grande grupo. Para Zabalza (1998, p. 125), a existência de um espaço como este permite “movimento e liberdade para fazer coisas, para utilizar, oportunidades de contactos com os outros, etc.”. O tapete é ainda utilizado como cantinho. Este não será um espaço muito acolhedor para a leitura, pois, como afirmam Teberosky e Colomer (2003, p. 118), numa atividade de leitura em voz alta é necessário preparar “um lugar confortável e agradável na sala de aula”. A sala tem enormes janelas e portas diretas para o jardim e parque exterior, o que é importante, por permitir que as atividades passem do interior para o exterior e vice-versa (Spodek e Saracho, 1998, p. 126).

Esta sala possui ainda um cantinho onde se encontram alguns brinquedos, como se pode observar na Figura 3, e vários espaços para a exposição de trabalhos realizados pelas crianças, como se pode ver na Figura 2. Há armários com todo o material organizado, sendo que uns destes servem de separação da outra sala.



Figura 2 – Tapete e/ou cantinho da leitura e espaço para exposição de trabalhos.



Figura 3 – Cantinho dos brinquedos.

O horário do Grupo (Anexo 1) organiza o tempo letivo para aquele grupo de crianças e contempla diversas atividades. Todas elas, como preconizado nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2009), proporcionam a este grupo as “oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (p. 40). Conforme consta neste mesmo documento, as “áreas de conteúdo” são “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas de conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (p. 47).

1.3. Relatos diários

Segunda-feira, 26 de setembro de 2011

Neste dia foi realizada uma reunião de recepção aos alunos de Mestrado, no Museu João de Deus. Foi-nos indicado em que Grupos/ Turmas iríamos estar no 1.º semestre, o tempo de estágio. Entregaram-nos o Regulamento do Estágio Profissional, falando também da avaliação da Unidade Curricular.

Terça-feira, 27 de setembro de 2011

Iniciámos este dia com uma reunião com a diretora da Escola. Esta reunião serviu para conhecermos a diretora e para termos conhecimento de algumas características da Escola. Posteriormente, fizemos uma visita à Escola com a diretora, às salas todas, à cantina e ao ginásio. Durante esta visita, a diretora foi fazendo a apresentação das Educadoras cooperantes e apresentando-lhes as estagiárias que iam permanecer na sua sala.

De seguida, dirigimo-nos para a sala onde nos foi destinado estagiar. Quando chegámos à sala, como proposta da Educadora do Grupo, apresentámo-nos às crianças. A Educadora já tinha iniciado uma aula de Domínio da Matemática, com o material estruturado – Blocos Lógicos. No centro de cada uma das quatro mesas encontravam-se peças espalhadas, tendo cada mesa as peças contidas numa caixa. A Educadora explorou os atributos das peças, pedindo às crianças que tirassem determinada peça, ou que dissessem os atributos da peça que escolheram, fazendo comparação das figuras que os meninos fizeram com um limitado número de peças. Quando acabou a atividade a Educadora nomeou um chefe, o qual ficou responsável por arrumar a caixa.

Depois do recreio, a Educadora sentou os meninos no tapete e fez um jogo de apelo aos sentidos do tato e da audição. Para apelar ao sentido do tato, utilizou várias estratégias, desde as crianças retirarem objetos do saco e dizerem se estes eram frios ou quentes, macios ou ásperos, a reconhecerem outros colegas apenas utilizando o sentido do tato. Para apelar ao sentido da audição, produziu um som utilizando um copo com água.

Fundamentação teórica e inferências

Os **Blocos Lógicos** são um “material lógico estruturado” (Alsina, 2004, p. 13), que possibilita que a criança organize o pensamento, interiorizando noções elementares, como a forma, a cor, a espessura e o tamanho. Este material proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio de comparação, correspondência e classificação. Caldeira refere que os Blocos Lógicos “exercitam a lógica. A sua função principal é dar às crianças a oportunidade de realizarem as primeiras operações lógicas, como sejam a correspondência e a classificação” (Caldeira, 2009, p. 369).

O facto de a Educadora ter distribuído o material nas mesas é crucial, pois é muito importante que todas as crianças possuam material e que o manipulem individualmente, de forma a desenvolver as estruturas mentais de forma sólida e significativa. Tal como afirma Simons (2007, citado por Caldeira, 2009, p. 365), os Blocos Lógicos “são um instrumento muito rico para aqueles que desejam mediar o desenvolvimento do sujeito e estão em busca de estratégias que lhes permitam o seu enriquecimento”. As crianças durante esta aula reagiram solícitamente a todas as instruções dadas pela Educadora. Desta forma, concluo que, se pretendemos desenvolver competências nas crianças, devemos partir de atividades ricas e estimulantes, que impliquem a sua participação ativa, tal como fez a Educadora.

Sexta-feira, 30 de setembro de 2011

A aula iniciou-se com a contagem, de uma forma ordeira, até 30. Participaram nesta contagem várias crianças, conforme iam sendo solicitados pela Educadora. Posteriormente, a Educadora escreveu no quadro o nome dela e pediu a colaboração das crianças para escrever a data. De seguida, realizou perguntas de cálculo mental, quer de soma, quer de subtração de uma ou duas unidades, fazendo correspondência do resultado com a peça do Cuisenaire que vale essa(s) unidade(s).

A Educadora distribuiu uma caixa do 3.º Dom de Froebel a cada criança, dizendo logo nesta altura as regras de utilização do material e a forma como se abria a caixa. Antes de abrirem a caixa, a Educadora, procurando articular a matéria a trabalhar com a Área de Conhecimento do Mundo, chamou a atenção para o material de que a caixa é feita (madeira). Depois de explorar a constituição da caixa, a forma das peças e as suas faces, a Educadora explicou a construção do muro alto.

Após várias construções do muro alto, a Educadora utilizou estrelas feitas em papel musgame, para realizar cálculo mental através de uma história. Em seguida, as crianças construíram o muro baixo. Para apelar ao cálculo mental a Educadora foi fazendo uma história de formigas, que eram representadas pelos dedos dos meninos, que passeavam em cima do muro. Depois de realizados vários exercícios de cálculo mental, as crianças realizaram os procedimentos para arrumar as peças na caixa e posteriormente cada um arrumou a sua caixa no armário.

Depois do recreio os meninos sentaram-se no tapete e a Educadora fez a revisão da história de *O Príncipezinho*, já que, nessa tarde, o Grupo iria ver uma peça de teatro sobre este texto na Quinta da Regaleira. Também foram feitas “revisões” sobre como se deviam portar no passeio.

Fundamentação teórica e inferências

O 3.º **Dom de Froebel** é um material educativo que apela ao interesse da criança, pois promove a realização de construções aliadas a histórias, a partir das quais surgem questões de cálculo integradas em situações problemáticas, justificadas pelo contexto que envolve as histórias (Caldeira, 2009, p. 255). Baseada neste pressuposto, a Educadora envolveu as construções numa história, promovendo assim uma atividade estimulante ao nível da agilidade mental e do raciocínio matemático.

Para além deste interesse pedagógico, este material permite, também, o desenvolvimento de determinadas capacidades, tais como, a motricidade fina, a coordenação óculo manual. Nesta aula, foi-me dado observar a destreza e à vontade com que todas as crianças do Grupo construíram o muro baixo, já que não demonstraram qualquer dificuldade ao fazê-lo. Este material desenvolve ainda as noções elementares de geometria, proporcionadas pela exploração das peças. Em suma, a sua utilização possibilita o “ensino de [...] construções, bem como o incitamento ao pensamento matemático intuitivo a nível da geometria, do número, da medida, [...] e da classificação” (Moreira e Oliveira, 2003, p. 34).

Segundo Escalona (2004, citado por Caldeira, 2009, p. 83), a “forma de trabalhar estas operações será através de acções concretas. Partindo das acções, faremos a passagem à quantificação das mesmas e portanto às operações”. A Educadora do Grupo,

para além de envolver as construções numa história, utilizou também material complementar para levar as crianças a realizarem as operações de soma e subtração.

Segunda-feira, 3 de outubro de 2011

Quando entraram na sala as crianças sentaram-se no tapete com a Educadora do Grupo B dos 4 anos e falaram sobre a visita de estudo, realizada na sexta-feira anterior. Com a chegada da Educadora do Grupo A, os meninos sentaram-se nos seus lugares e tiveram uma conversa sobre o fim de semana.

Posteriormente, as crianças iniciaram a contagem até 40 de uma forma ordeira. Participaram nesta atividade, conforme iam sendo solicitados pela Educadora. De acordo com o que tínhamos visto acontecer nos dias de estágio anterior, passou-se ao desenvolvimento do cálculo mental, através de perguntas. De seguida, a Educadora trabalhou teoria de conjuntos, com palhinhas. Escolheu um chefe de cada mesa para distribuir as linhas fronteiras e espalhou as palhinhas na mesa para que as crianças as alcançassem facilmente. Durante a aula, a Educadora realizou perguntas de cálculo mental/ concreto, fez ligação dos resultados das operações com as peças do Cuisenaire, apelando aos conceitos de linha fronteira, conjunto singular e conjunto vazio. A estas perguntas, de imediato as crianças foram dando, à vez, as respetivas respostas corretas.

Depois do recreio, foi solicitado pela Educadora a uma colega de estágio uma aula de estimulação à leitura onde tinha de contar a história dos três porquinhos com fantoches. Após a aula da minha colega, as crianças terminaram um trabalho de expressão plástica onde tinham de apanhar folhas secas no espaço exterior e colá-las. Como só havia um tubo de cola por mesa, teve de ser dividido por todas as crianças da mesa.

Fundamentação teórica e inferências

Butteworth (2005) esclarece que a **contagem** “é uma das primeiras formas que a criança tem para entrar em contacto com o sentido do número”². Embora esta

² In F. Caldeira, “O sentido do número”, s.n., s.d., p. 2. Este documento fotocopiado foi-nos entregue pela Professora Filomena Caldeira, no âmbito da Unidade Curricular de Investigação e Metodologia da Aprendizagem da Matemática no Jardim de Infância.

capacidade seja um veículo para o contacto com o sentido do número, segundo Gelman e Meck (1983), não é “o resultado da criança ter percebido a ideia de quantidade”³. Sendo assim, a contagem não deveria ser feita sem qualquer tipo de objetivo, tal como foi feito pela Educadora. A participação das crianças não me pareceu particularmente entusiasta, limitando-se a cumprir aquilo que a Educadora lhes pedia.

Se bem que seja produtivo as crianças conhecerem os números e a sua sequência de cor, seria bem mais proveitoso esta atividade estar quacionada com quantidades de objetos concretos. Como refere Butteworth (2005), a contagem “ocorre nas brincadeiras do quotidiano infantil”⁴. Posto isto, é importante integrar estas atividades com outras que tenham sentido para as crianças, para evitar “uma descontextualização precoce que conduz à perda de significado daquilo que as crianças estão a fazer” (Moreira e Oliveira, 2003, p. 68).

Terça-feira, 4 de outubro de 2011

Quando chegaram à sala os meninos sentaram-se nos seus lugares e como de costume iniciaram a contagem até 50 de uma forma ordeira, participando nesta várias crianças, conforme iam sendo solicitados pela Educadora, sendo desenvolvido também cálculo mental, através de perguntas.

A Educadora elegeu dois chefes que distribuíram linhas fronteiras pelos colegas, enquanto a Educadora distribuía pelas mesas borboletas feitas de papel musgame. Como conteúdos, a Educadora apelou aos conceitos de conjunto vazio e singular, fez correspondência entre o valor das peças do Cuisenaire e o número de elementos que as crianças tinham de colocar dentro do conjunto, desenvolveu cálculo mental/ concreto, fez exercícios utilizando a representação de conjuntos no quadro com o respetivo cardinal. Depois de dados os conteúdos, a Educadora deu autorização para que as crianças brincassem com o material.

Depois do recreio a Educadora levou o Grupo para a casa de banho do berçário, levando também consigo uma boneca e produtos de higiene utilizados no banho.

³ In Caldeira, s.d.

⁴ In Caldeira, s.d.

Começou por levar as crianças a identificar os produtos que utilizamos no banho e pediu a colaboração de algumas crianças para darem banho à boneca.

Ainda antes do almoço, as crianças tiveram aula de inglês, com uma Professora que vem regularmente ao Jardim-Escola, onde aprenderam a palavra *hello*, realizaram um pequeno diálogo: “What’s your name? My name is...” e ouviram uma música, em inglês, que costumam cantar na roda de manhã, cuja letra tentaram acompanhar.

Fundamentação teórica e inferências

A aprendizagem do **inglês** como língua estrangeira – uma das matérias trabalhadas nesta manhã, é uma aprendizagem importante na Educação Pré-Escolar, pois abre ainda mais o leque de “códigos” (Ministério da Educação, 2009, p. 73) que a criança aprende, especificamente mais um código linguístico.

A sensibilização a uma língua estrangeira deve dar-se com “um carácter lúdico e informal” (Ministério da Educação, 2009, p. 73), sobretudo tratando-se de crianças pequenas, como é este o caso. O conteúdo trabalhado nesta aula começou por se relacionar com o princípio de cortesia, para o que, além de um cumprimento inicial (*hello*), a Professora questionou todos os meninos com a fórmula, reiterada, “What’s your name?” ao que, um a um, formando uma frase completa, respondia “My name is...”. No final da aula, o facto de ouvirem uma música a que estão habituados (pois, como referido, costumam entoá-la, em português, na roda de manhã) foi importante e motivador. Assim, as crianças procuraram acompanhar a música deles conhecida com a letra em inglês, não se mostrando inibidas.

Sexta-feira, 7 de outubro de 2011

Neste dia de estágio, depois das rotinas habituais, foi solicitado a uma colega de estágio que desse aula de Domínio da Matemática, usando material não estruturado, neste caso, tampinhas. A minha colega apelou apenas ao cálculo mental/ concreto.

Posteriormente, a Educadora solicitou-me que desse uma aula da Área de Conhecimento do Mundo, utilizando imagens que me forneceu no momento. Estas imagens retratavam alguns hábitos de higiene. Durante a aula fiz com que as crianças observassem e comentassem o que viam nas imagens.

Depois do recreio, as crianças tiraram os bibes, descalçaram-se e calçaram as sapatilhas, e foram para a aula de educação pelo movimento. Quando chegaram à sala de aula, descalçaram as sapatilhas, calçaram os seus sapatos e vestiram os bibes.

Fundamentação teórica e inferências

Na Educação Pré-Escolar, as crianças devem adquirir maior **autonomia**, ou seja, “ir dominando determinados saber-fazer – vestir-se, despir-se, lavar-se” (Ministério da Educação, 2009, p. 53). Assim, é muito importante que as crianças sejam encorajadas a fazer certos gestos, tais como os realizados neste dia, despir, vestir o bibe, calçar e descalçar os sapatos e as sapatilhas.

Como assegurado nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2009), a independência das crianças “constitui a base de uma progressiva autonomia” (p. 53). A construção desta supõe a capacidade quer individual, quer coletiva de ir assumindo responsabilidades. Como lemos naquele mesmo documento, este processo de “desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha do poder entre o educador, as crianças e o grupo” (p. 53).

Verifiquei que as tarefas desenvolvidas pelas crianças neste dia aconteciam de forma o mais autónoma possível. Na ida para a aula de educação pelo movimento e no final desta aula, de uma forma muito natural, as crianças vestiam-se e despiam-se, calçavam-se e descalçavam-se, pedindo ajuda calmamente apenas quando precisavam. Estas tarefas foram pré-estabelecidas pela Educadora no início do ano, conforme esta nos explicou. Esta colaboração individual não deixa de estar inserida na vida do grupo, acabando por se tornar num “meio fundamental de formação pessoal e social” (Ministério da Educação, 2009, p. 53), pois as crianças, ao adquirirem o saber-fazer indispensável à sua identidade, contribuem com esta aprendizagem para a sua formação pessoal e para que as mais diversas atividades do Grupo sejam levadas a bom porto.

Segunda-feira, 10 de outubro de 2011

As aulas foram dadas por uma colega de estágio. A colega começou pela Área de Conhecimento do Mundo, especificamente pelo sentido do tato. Sentou as crianças em forma de U, no tapete e, solicitando a participação das crianças, fez a revisão dos 5

sentidos. Apelando ao sentido do tato, solicitou a alguns meninos, um de cada vez, que retirassem um objeto de dentro de um saco. Os meninos diziam que sensação tinham quando tocavam no objeto e também tentavam identificá-lo. Após ter realizado esta estratégia para os 4 objetos que levava, a minha colega pediu que uma menina dissesse quais as sensações sentidas ao tocar nos objetos. Fez ainda um jogo com os mesmos objetos: chamava um menino à frente e dava-lhe dois objetos; de olhos tapados, ele tinha de dizer quais as sensações que tinha ao tocar em cada um.

No Domínio da Matemática, a colega desenvolveu a noção de sequência com um padrão com dois elementos, utilizando estrelas com diferentes texturas (áspero e macio), sendo este o fator a que as crianças tinham de estar atentas para realizarem a sequência. Para verificar se as crianças tinham entendido o conteúdo, depois do recreio, a colega distribuiu-lhes uma proposta de trabalho que continha um padrão que as crianças tinham de seguir para completar a sequência. Todas as crianças resolveram a proposta de trabalho.

Por fim, a colega levou o Grupo para a rua, onde contou uma história, utilizando um fantoche.

Fundamentação teórica e inferências

Quando se trabalham **sequências** é importante explorar o conceito de **padrão**. Desta forma, torna-se fundamental que as crianças construam não só sequências, mas também, como refere Caldeira (2009, p. 342), que as próprias crianças encontrem as “regularidades, podendo desenvolver o espírito da observação”, ou seja, percebam qual o “motivo que se repete ou cresce” e ainda que verifiquem “a disposição que caracteriza o padrão”. O trabalho com padrões envolve generalizações, ou seja, replicar, prever, ampliar e descrever (Greens, 1999, citado por Moreira e Oliveira, 2003, p. 163).

Estas atividades desenvolvem o raciocínio lógico, pois tal como preconizam as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2009, p. 74) “o desenvolvimento do raciocínio lógico supõe ainda a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequências que têm regras subjacentes”. O desenvolvimento deste raciocínio vai ajudar as crianças a compreender, mais tarde, o “conceito de função e os conceitos probabilísticos” (Moreira e Oliveira, 2003, p. 163).

Para além das razões já apontadas, que mostram por que motivo é essencial trabalhar padrões com as crianças da Educação Pré-Escolar, Moreira e Oliveira (2003, p. 163) acrescentam ainda que este tipo de atividades “podem criar a predisposição nas crianças para fazer matemática com gosto”.

Como já foi referido, a colega trabalhou sequências, mas, todavia, nunca referiu o conceito de padrão. Creio que o facto de as crianças terem todas elas reagido positivamente face à proposta de trabalho que lhe foi dada pela minha colega se prendeu mais com o treino e trabalho que estão habituadas a fazer com a Educadora do Grupo e menos com a transmissão do conceito padrão que não foi devidamente explorado.

Terça-feira, 11 de outubro de 2011

Neste dia, fui eu que desenvolvi as atividades durante a manhã. Comecei pelo Domínio da Matemática com os meninos sentados nas mesas. Levei um material construído por mim, similar ao material de Blocos Lógicos, mas em dimensões maiores. Antes de distribuir o material, apresentei uma imagem de um comboio, levando as crianças a identificarem as figuras geométricas que o compunham. Levei comigo figuras geométricas feitas em papel musgame e, à medida que elas identificavam as figuras geométricas no comboio, eu ia colando as figuras em papel musgame no quadro, como se verifica na Figura 4. Levei as crianças a identificarem qual o material que conhecem que têm peças com aquelas 4 formas geométricas (Blocos Lógicos) e distribuí as peças pelas quatro mesas, ficando em cada uma delas as peças com uma mesma forma geométrica, como mostra na Figura 5.



Figura 4 – Imagem do comboio e das figuras geométricas que o compõem.



Figura 5 – Distribuição do material pelas mesas.

Depois, levando sempre as crianças a explorarem os atributos das peças pedidas ou escolhidas, construí o comboio segundo a representação deste meio de transporte apresentada no início da aula, como mostra na Figura 6.

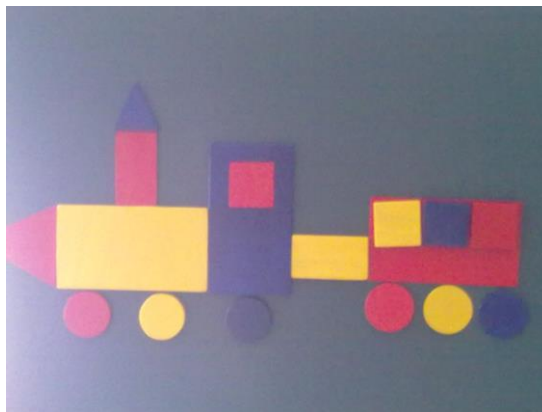


Figura 6 – Comboio construído com o material.

Após o recreio, contei uma história que falava dos cinco sentidos, utilizando fantoches, criados por mim.

Posteriormente, levei os meninos para o espaço exterior, onde solicitei a ajuda deles para construir um *puzzle*, que eu havia previamente preparado e que era composto por seis peças. Comuniquei-lhes que, concluído o *puzzle*, iríamos descobrir o tema a abordar. As crianças tiveram alguma dificuldade em construir o *puzzle*, pelo que tive de as ajudar. Completado o *puzzle*, pedi a um menino que dissesse qual a imagem presente (um olho). A identificação foi fácil. Depois de conduzir perguntas que levasse as crianças a identificar o sentido ligado a este órgão, explorei as funções do sentido da visão, referindo também o constituinte do olho que faz com que tenhamos os olhos de cor diferentes. Para que as crianças verificassem com facilidade que zona do olho se nomeia “íris”, levei, representadas em papel, íris de cores diferentes e coloquei, uma de cada vez, sobre o *puzzle*, como mostra na Figura 7.



Figura 7 – Puzzle.

Para finalizar, fiz jogos de memória visual, utilizando primeiramente as peças utilizadas na aula do Domínio da Matemática e posteriormente realizei-os utilizando os próprios meninos.

Fundamentação teórica e inferências

No início da minha aula referente à Área de Conhecimento do Mundo na Educação Pré-Escolar, como referido em cima, propus a construção de um *puzzle*. Nas *Orientações Curriculares* (Ministério da Educação, 2009), este tipo de material é definido como “uma forma de divisão e distribuição que permite a reconstituição do todo” (p. 76). Esta atividade pode constituir-se num “recurso para a criança se relacionar com o espaço” e, conseqüentemente, desenvolver determinada(s) capacidade(s) na criança. No caso dos *puzzles*, eles “poderão fundamentar aprendizagens matemáticas” (p. 76). Se, aos olhos de muitos, dado seu elevado lado lúdico, os *puzzles* parecerão não ter um papel pedagógico, este material tem, sem sombra de dúvida, um papel pedagógico importante no desenvolvimento da criança.

Como descrito no meu relato, tive de ajudar as crianças a construir o *puzzle*. Como este só tinha seis peças, penso que a dificuldade sentida pelas crianças ao construí-lo se prendeu com o facto de algumas peças (as referentes às pestanas, ao canto do olho) serem dificilmente identificáveis. As peças respeitantes à íris foram facilmente colocadas. Desta experiência ficou-me a noção não só de que é motivante e muito produtivo trabalhar com *puzzles* como, ainda e sobretudo, que são experiências às vezes pouco sucedidas – como foi o caso dos materiais (relativos às pestanas e ao canto do

olho) que construí – que, seguramente, me levarão a prever eventuais dificuldades de interpretação das crianças e a ter mais cuidado na preparação dos mesmos.

Sexta-feira, 14 de outubro de 2011

Quando chegaram à sala, os meninos sentaram-se nos seus lugares e como de costume iniciaram a contagem até 50 de uma forma ordeira, participando nesta várias crianças, conforme iam sendo solicitados pela Educadora. Depois de realizarem a contagem foram feitas também perguntas para desenvolver o cálculo mental.

A Educadora usou o material estruturado – Cuisenaire. Começou por fazer interdisciplina com a Área de Conhecimento do Mundo, explorando o material de que é feito a caixa (madeira). O chefe de cada mesa, elegido pela Educadora, abriu a caixa do material e espalhou as peças na mesa. A Educadora começou por lembrar com as crianças a construção da escada até à peça que conheciam; em seguida, pediu às crianças para construírem a escada crescente até à peça preta. Depois as crianças fizeram a leitura da escada por cores e valores. Posteriormente, a Educadora reviu a regra do jogo dos comboios, jogo este que realizaram duas vezes, com estações diferentes, para as quais as crianças fizeram no máximo dois comboios.

Depois do recreio, as crianças foram para a aula de educação pelo movimento. Após esta aula, as crianças sentaram-se no tapete e a Educadora inventou uma história, utilizando fantoches e músicas que os meninos cantam na roda de manhã. As crianças participaram entusiasticamente.

Fundamentação teórica e inferências

Os **fantoches** aplicados na sala de aula podem servir como meio de envolvimento das crianças numa atividade lúdica. Tal como afirmam Pereira e Lopes (2007, p. 44), os fantoches podem levar a “envolver crianças, em aprendizagens diversas através de um método activo e lúdico que vai levar a criança a uma melhor e mais eficaz compreensão”.

Para além das razões apontadas por Pereira e Lopes, ainda nos dizem Costa e Baganha (1989, p. 14) que os fantoches são um instrumento “privilegiado para alimentar o sonho anímico das crianças”; assim, as mesmas autoras defendem que os fantoches

desempenham “um papel de relevo no processo educativo, muito especialmente ao nível do Jardim de Infância”, servindo-se os educadores deste material para trilhar “os caminhos maravilhosos do imaginário”.

O facto de a Educadora ter pedido a participação de alguns meninos na história, tendo estes de segurar os fantoches e encarnar a personagem, é útil para desenvolver capacidades na Área de Expressão e Comunicação, pois a criança, ao encarnar determinada personagem, mantém um diálogo (Ministério de Educação, 2009, p. 60). Como relatado, o entusiasmo das crianças durante esta atividade foi notório. A Educadora estava à vontade a contar a história e, simultaneamente, a conduzir a participação das crianças na manipulação dos fantoches.

Segunda-feira, 17 de outubro de 2011

Depois de realizarem as rotinas habituais, as crianças foram para a sala e sentaram-se nos seus lugares. Nesta manhã, uma colega de estágio deu a aula. No Domínio da Matemática, tratou a teoria de conjuntos. Utilizou como material os cordões que representaram as linhas fronteiras e levou frutos de plástico. Explorou a noção de conjunto singular e vazio, de linha fronteira, de maior e menor quantidade, igualdade e realizou exercícios de cálculo mental. As crianças reagiram prontamente a todas as propostas apresentadas.

A colega fez depois interdisciplinaridade com a Área de Conhecimento do Mundo, perguntando de onde vêm os frutos e explorando o nome de várias árvores. Abordou o sentido do paladar. Sentou as crianças no tapete e após ter feito a revisão dos 5 sentidos, apelando aos frutos, fez a apresentação do tema da aula. Foi falando dos diferentes sabores que sentimos e pedindo aos meninos que identificassem um alimento para cada um deles. Após falar de cada um dos sabores, a colega deu às crianças a provar um alimento que lhes desse a sentir determinado sabor. Posteriormente, apresentou a imagem de uma língua com as divisões conforme os locais onde sentimos os diferentes sabores.

Em seguida as crianças foram para o espaço exterior, onde a colega contou uma história, utilizando gestos, sons diferentes e modulando o tom de voz.

Fundamentação teórica e inferências

A **teoria de conjuntos** é uma atividade que visa agrupar objetos, fazendo com que as crianças os classifiquem. Tal como referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2009, p. 74), a classificação constitui a base para “agrupar os objectos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, a cor, a forma, etc., reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto”.

As atividades realizadas pela colega, utilizando teoria de conjuntos, desenvolvem nas crianças noções físicas elementares. Tal é confirmado por Moreira e Oliveira (2003, p. 67) que nos dizem que as “experiências de classificar e ordenar colecções bem como estabelecer relações entre elas ou entre os seus elementos [...] são indispensáveis à compreensão de noções físicas elementares, como por exemplo, o espaço e a forma, o tempo e a velocidade”. No caso concreto desta aula, as crianças não revelaram dificuldades nas respostas dadas, parecendo estar muito à vontade. É importante realizar esta atividade várias vezes com as crianças, para que elas desenvolvam noções físicas elementares, à semelhança do que hoje foi feito.

Terça-feira, 18 de outubro de 2011

Esta manhã de aulas foi dada por uma colega de estágio. Começou pelo Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita, contando uma história com a ajuda de fantoches. A história dava noção das várias partes do dia. Após, solicitou a alguns meninos que a recontassem, atividade que as crianças realizaram com alguma inibição. De seguida, a colega levou as crianças para o ginásio, onde fizeram uma encenação da rotina que fazem durante um dia. Realizou um jogo que continha um código: ao soar o toque de uma pandeireta, as crianças tinham de realizar determinado gesto que correspondia a uma rotina efetuada numa parte do dia. Para finalizar, a colega manteve um diálogo sobre as rotinas que as crianças realizam durante as diferentes partes do dia, fazendo assim a destrição entre estas. Estas atividades, a que as crianças reagiram de pronto, estavam inteiramente ligadas à Área de Conhecimento do Mundo.

Após o recreio, e já na sala de aula, a colega deu uma aula do Domínio da Matemática, especificamente sobre o sentido do número. Começou por pedir ordenadamente que as crianças realizassem a contagem até 40; enquanto isso, distribuiu

as linhas fronteiras e imagens de colheres. Através da teoria de conjuntos realizou exercícios de cálculo mental/ concreto, fazendo a correspondência do resultado com a cor da peça do Cuisenaire que vale determinada unidade. As crianças participaram ativamente. Para finalizar, a colega apresentou uma tabela que completou com as imagens de colheres, apelando sempre à contagem e ao cálculo quer mental, quer concreto. Nesta atividade, as crianças revelaram dificuldade em participar.

Sexta-feira, 21 de outubro de 2011

A Educadora deu aula do Domínio da Matemática com o material Cuisenaire. Antes de começar a trabalhar com o material, fez algumas perguntas para desenvolver cálculo mental, apelando sempre à cor das peças do Cuisenaire consoante o resultado do cálculo feito. Fez a revisão de todas as peças, pedindo sempre que as crianças dissessem o valor destas ou, então, identificava o valor e as crianças tinham de identificar a cor dessa mesma peça. Realizou esta estratégia até chegar à peça preta. Solicitou então às crianças que retirassem oito peças brancas e a dispusessem em fila, pedindo-lhes que procurassem qual a peça que vale 8 unidades, referindo que essa peça teria de ter o mesmo tamanho que as 8 peças brancas juntas. As crianças, por tentativa, descobriram a peça correta: colocaram a peça que achavam que valia oito unidades por baixo das 8 peças brancas. Apenas uma criança assinalou uma peça errada (a peça laranja). A Educadora desenhou no quadro as oito peças brancas e explicou porque não poderia ser a peça laranja que valia 8 unidades, levando assim a criança a corrigir o que tinha feito. Identificada a peça que valia oito unidades, a Educadora perguntou a vários meninos quantas unidades valia a peça que tinham descoberto; fez ainda a pergunta de outra forma: qual era a cor da peça que valia oito unidades. De seguida, os meninos brincaram livremente com o material.

A seguir ao recreio, as crianças foram para a aula de educação pelo movimento.

Fundamentação teórica e inferências

No âmbito do Domínio da Matemática, a Educadora criou **estratégias** para a atribuição do valor de uma **peça do Cuisenaire**⁵. Antes de o fazer, levou os meninos a referirem o valor das peças do Cuisenaire “de memória”.

Quando as crianças realizam atividades deste género “estão a ‘trabalhar’ a memória, a ordenação, o conceito da cor do número” (Caldeira, 2009, p. 130). A aprendizagem do valor das peças, ainda segundo Caldeira, deve ser feita “gradualmente” (p. 130), daí a Educadora ter feito a revisão do valor das mesmas, já conhecidas pelos meninos, e, depois, ter introduzido, apenas, o valor de uma peça que os meninos não conheciam.

A metodologia proposta pela Educadora para as crianças descobrirem o valor da peça castanha foi deveras interessante, pois foram os meninos que a descobriram, através da experiência. Tal como preconiza Piaget (citado por Peterson e Felton-Collins, 1986, p. 24), “o pensamento provém das acções e não das palavras”; por conseguinte, as crianças aprendem melhor a partir “das experiências concretas ou ‘fazendo’ em vez de ‘ouvir falar’”. Assim sendo, fundamento a metodologia utilizada pela Professora, mostrando que esta funciona e será proveitosa para as crianças.

Nota-se que as crianças estão habituadas a estes exercícios, pois, como referido no relato, de imediato procederam a tentativas para apurar a peça correta.

Segunda-feira, 24 de outubro de 2011

Nesta manhã, as atividades foram da minha responsabilidade. Comecei pelo Domínio da Matemática. Levei as crianças para o ginásio e através da dança dei a noção de par e ímpar até ao número 4.

Depois de ter realizado esta estratégia, para consolidar a matéria e para avançar mais um número, levei os meninos para a sala, sentando-as nas mesas onde se encontravam imagens de escovas de dentes. Pedi às crianças que tirassem primeiro uma imagem de uma escova e identificassem se 1 era número par ou ímpar; depois, no

⁵ Refiro-me neste relato tão só à estratégia utilizada pela Educadora com peças do Cuisenaire. Sobre a natureza e funções deste material referir-me-ei na secção seguinte.

quadro, coloquei o algarismo 1, colocando à frente uma escova para fazer a analogia de algarismo e quantidade. Utilizei esta estratégia até ao número 5.

Posteriormente, sentei os meninos no tapete. Contei-lhes uma história que tratava os cuidados de higiene, utilizando fantoches, gestos e sons. Após ter contado a história, pedi-lhes que fizessem uma revisão de todos os cuidados de higiene que apareceram na mesma. Quando terminei esta atividade do Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita, conduzi as crianças até à casa de banho do berçário. Depois de as organizar em filas, disfarcei-me de dentista. Perguntei aos meninos se sabiam quem eu era e com uma pista depressa lá chegaram. Cantei uma música para dar a entender o tema que ia ser abordado (a higiene oral).

Em seguida, dialoguei com as crianças sobre a razão de ser importante cuidar dos nossos dentes. Na sequência deste diálogo, no qual a maioria das crianças participou revelando conhecimentos acerca do tema, mostrei uma representação do maxilar inferior. Para a preparação desta aula, tinha ido ao Centro de Saúde da minha área de residência pedir emprestado um aparelho electrificado com um maxilar inferior, como se pode observar na Figura 8.



Figura 8 – Representação do maxilar inferior, onde se observava uma cárie.

No maxilar que lhes mostrei, um dos dentes continha uma cárie. Ainda com este material, mostrei como os pelos da escova retiram os restos dos alimentos dos espaços entre os dentes. Este aparelho contém um género de lupa na parte superior que permite ver os pelos da escova quando passam na zona da cárie. Após dialogar sobre os efeitos de uma má higiene oral e, conseqüentemente, sobre a importância desta, apresentei os movimentos corretos de uma escovagem, para o que usei a boca de um esqueleto, como apresento na Figura 9.



Figura 9 – Esqueleto utilizado para apresentar os movimentos de escovagem.

Apresentados os movimentos corretos de escovagem, distribuí por cada criança uma escova de dentes; fiz referência à quantidade de pasta que devem utilizar e à importância do fluor. Depois, em grupos de seis meninos, um por lavatório, todas as crianças efetuaram uma escovagem de dentes. Para finalizar, estabeleci um diálogo que resumiu tudo o que tinha dito, referi que a escova de dentes é algo pessoal e intransmissível e ainda o facto e a causa de, dali a um/ dois anos, lhes ir cair os dentes.

Fundamentação teórica e inferências

O tema abordado na aula da Área de Conhecimento do Mundo (higiene oral) é deveras importante como **promoção da saúde oral**, pois, nas crianças destas idades, tal como afirmado pela Comissão Nacional de Luta Contra a Sida (2002), “os cuidados a ter com o corpo [...] não fazem parte dos seus hábitos” (p. 18). É por isso importante, continuamos a ler naquele documento, que “o educador aborde, com as crianças desta faixa etária, temas como os cuidados a ter com o corpo, a higiene” (p. 18), proporcionando, desta forma, condições às crianças para “reconhecerem que o bem-estar depende, em grande parte, de cuidados com a saúde, a higiene pessoal e a alimentação” (p. 20).

Durante uma abordagem a este tema, tal como procurei fazer, é fundamental que se “explique como lavar os dentes correctamente [...] demonstre a técnica de escovagem” (Comissão Nacional de Luta Contra a Sida, 2002, p. 28), que se esclareça as crianças de que “para a prevenção da cárie é fundamental a lavagem cuidada dos dentes, uma alimentação saudável, que os doces são prejudiciais e que devem ir regularmente ao médico dentista” (p. 29).

Tendo em conta o que foi referido em cima, não posso deixar de mencionar que nos planos curriculares das escolas e jardins-de-infância, tal como indica o Programa Nacional de Promoção da Saúde Oral, “deve ser promovida e apoiada a integração das atividades do Programa Nacional de Saúde Oral” (Direcção-Geral da Saúde, 2005, p. 3). Assim sendo, “todas as crianças que frequentam os Jardins-de-infância devem fazer uma das escovagens dos dentes no estabelecimento de educação” (p. 7), tendo esta ação como objetivo “a responsabilização progressiva da criança pelo auto-cuidado de higiene oral” (p. 7). No entanto, falando também com um médico dentista, apercebi-me de que não há consenso quanto à obrigatoriedade de lavagem dos dentes na Educação Pré-Escolar, visto ser comum que as crianças troquem as escovas e copos. Posto isto, caberá a cada escola decidir se esta atividade deverá estar integrada no projeto educativo do jardim-de-infância e ser pedagogicamente dinamizada pelos educadores de infância ou não.

Terça-feira, 25 de outubro de 2011

Esta manhã de aulas foi dada pela minha colega de estágio. Começou pelo Domínio da Matemática. Apresentou imagens, cada uma com elementos e quantidades diferentes, colocando-as no quadro por ordem crescente em relação à quantidade. De seguida, apresentou algarismos e pediu a alguns meninos que fizessem a correspondência do algarismo à quantidade de elementos representada na imagem. Através desta sucessão de imagens, a colega fez referência à ordem crescente. Para apresentar a ordem decrescente, levou imagens de prédios com alturas diferentes. Apresentadas as duas ordens, pediu várias vezes que as crianças referissem como se organizam os elementos em cada uma delas e referissem o respetivo nome da ordem. Em seguida, distribuiu imagens de animais de diferentes tamanhos e pediu que as crianças as organizassem “do pequenino para o maior”, fazendo com que, no final, as crianças referissem a ordem (crescente) pela qual as imagens se apresentavam. Com as mesmas imagens, pediu ainda que as crianças as organizassem por ordem decrescente. Recolheu as imagens dos animais e colocou em cima da mesa imagens de pessoas com diferentes idades. Pediu que cada criança retirasse do centro quatro imagens diferentes, que as colocassem por ordem crescente, tendo em conta a idade de cada membro.

Na Área de Conhecimento do Mundo, a colega abordou o tema da família. Depois de terminado o referido exercício do Domínio da Matemática, as crianças foram sentar-se no tapete. A colega manteve um diálogo com as crianças, primeiramente sobre os membros da família que habitam na mesma casa do que eles e pediu-lhes para referirem elementos da família mais afastados ou outros membros da família que costumam visitar. Todas as crianças participaram neste diálogo, contando as suas experiências. Através de uma história, apresentou a árvore genealógica de uma família, que foi completada com a ajuda dos meninos. Esta árvore apresentava os graus de parentesco até aos avós. Esta foi, segundo informação da Educadora, a primeira abordagem ao tema “A Família” feita neste Grupo.

No Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita, a colega leu o volume *Tanto, tanto!*, de Trish Cooke, com vozes diferentes, gestos e sons. Aproveitando a história (que aborda o tema da família), a colega apelou à importância da família.

Fundamentação teórica e inferências

A **família** é entendida como o “agregado de pessoas que vivem no mesmo habitat ou de pessoas unidas por laços de sangue, vivendo ou não sob o mesmo tecto” (Catita, 2007, p. 20). Serve de modelo social, pois é através dela que as crianças aprendem normas de conduta e respeito; funciona, assim, segundo o mesmo autor, como “o primeiro modelo organizador de comportamento social, com o qual a criança contacta” (p. 20).

O sentimento de pertença ou identificação ao grupo ou à família, por parte da criança, é também um factor importante de sociabilização, porque “projecta esse sentimento a outros mais abrangentes que se seguem na vida da criança, como os colegas, os educadores do jardim-de-infância, os amigos da rua, etc.” (Catita, 2007, p. 20).

De acordo com o autor citado, o tema *família* deverá ser abordado no jardim-de-infância, tal como foi feito, uma vez que, na maioria dos casos, este é o único espaço social que as crianças “conhecem e já viveram intensamente” (Catita, 2007, p. 20) antes de aí chegarem. Observei que todas as crianças participaram no diálogo com a minha colega de uma forma muito ativa e entusiástica, contando as suas experiências.

Sexta-feira, 28 de outubro de 2011

A Educadora começou por trabalhar o Domínio da Matemática, utilizando os Blocos Lógicos. Explorou os atributos em que as peças podem diferir, dando especial atenção à forma. Para cada forma geométrica que as crianças identificavam, pedia para mencionar quantos lados tinham. Em alguns casos, pediu para diferenciar entre a forma geométrica identificada e outra que ela nomeava, pedindo, em simultâneo, que procurassem, na sala, objetos com essa forma geométrica. Solicitou que as crianças fizessem uma figura utilizando duas peças à escolha. Para explorar estas figuras, a Educadora desenhou um gráfico no quadro, que preencheu com a ajuda das crianças. Uma criança de cada mesa tinha de observar as figuras dos amigos e, dando atenção apenas à forma, tinha de contar, por exemplo, quantas peças com a forma de um círculo tinham sido utilizadas. Procederam da mesma maneira para registar a utilização das outras três formas geométricas (triângulo, quadrado, retângulo). As primeiras crianças que participaram nesta atividade estavam um pouco reticentes em relação ao que tinham de fazer, mas as seguintes participaram já sem hesitações. Após o gráfico de barras estar completo, a Educadora fez perguntas que levaram as crianças a interpretar o mesmo.

Depois do recreio, as crianças tiveram aula de educação pelo movimento.

Quando regressaram da aula, estiveram a ouvir as músicas para a festa de Natal e a identificar qual dos meninos iria dançar cada uma delas na dita festa.

Fundamentação teórica e inferências

O **gráfico de barras** realizado pela Educadora, com auxílio das crianças, é um conteúdo relacionado com a análise de dados, sendo esta uma área da Matemática. Trabalhar a análise de dados é cada vez mais importante, como referem Castro e Rodrigues (2008), “uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano” (p. 59). Posto isto, é necessário que as crianças comecem, desde cedo, a interpretar representações gráficas e a perceber que “a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (p. 72). Os gráficos podem ser construídos tendo como base “tarefas que promovam classificação, contagem e comparação” (p. 59).

Para além de os gráficos ajudarem a organizar e a apresentar a informação de uma forma clara, existem outras razões pelas quais as crianças devem iniciar o estudo

nesta temática. Estas razões são apontadas por Ashlock, Johnson, Wilson e Jones (1983, citados por Fernandes e Cardoso, s.d.):

- i) os gráficos e os dados ocupam um lugar importante nos órgãos de comunicação social;
- ii) os gráficos são um meio simples, poderoso de apresentar dados de uma forma condensada, compreensível e interessante para as crianças;
- iii) a habilidade de resolver problemas é desenvolvida, porque as crianças envolvem-se na recolha de dados, na organização, na apresentação e na avaliação crítica dos resultados;
- iv) as outras capacidades matemáticas, como contar, medir, seriar, ordenar, podem ser reforçadas;
- v) a motivação aumenta e progride quando colecionam e organizam dados, quando os analisam e comunicam oralmente ou por escrito os resultados. (p. 8)

Após a construção do gráfico, como referido, a Educadora levantou várias questões acerca de o mesmo. Estratégias como estas são defendidas por Castro e Rodrigues (2008, p. 72), afirmando as autoras que, “após a construção do gráfico (pictograma, barras, ou circular), deve, sempre, haver um momento em que se discute o que este nos sugere”. Este momento de reflexão poderá ajudar a desenvolver, não só “o sentido do número como as capacidades de recolha, organização, tratamento e análise de informação significativa” (p. 59). Dado que “os gráficos necessitam de um título (nome) elucidativo do que representam” (p. 72), nos conteúdos abordados pela Educadora, durante a aula do Domínio da Matemática, faltou alertar as crianças para a necessidade de nomeação do gráfico.

Saliento o facto de as primeiras crianças, ao participarem nesta atividade se terem mostrado reticentes, mas, e como referido, as seguintes revelaram já uma participação mais descontraída e confiante. Desta observação concluí que, porventura, não será esta uma atividade regular do Grupo.

Segunda-feira, 31 de outubro de 2011

Como sucede todas as manhãs, a Educadora iniciou com aula do Domínio da Matemática, concretamente com o 3.º Dom de Froebel. Começou por explorar, de novo, o material de que é feita a caixa, fazendo interdisciplinaridade com a Área de Conhecimento do Mundo, explorou a forma da caixa (o cubo), e explorou também a

forma da tampa da caixa (quadrado). Relembrou as regras para abrir a caixa e pediu para construírem o muro alto. Através de uma história (sobre formigas), já conhecida das crianças, a Educadora desenvolveu cálculo mental, fazendo sempre correspondência do resultado à cor da peça do Cuisenaire. Foi solicitando a passagem para outras construções que as crianças realizaram sozinhas: muro baixo, cama, duas colunas e uma coluna. Quando as crianças fizeram a construção da cama, a Educadora fez referência à cabeceira e aos pés-da-cama. Feitas as diferentes construções, as crianças voltaram à construção inicial e arrumaram o material na caixa, colocando-as no armário.

Depois do recreio e antes da hora de almoço a Educadora fez a chamada, marcando faltas e presenças, verificando-se resposta pronta das crianças.

Fundamentação teórica e inferências

A **realização da chamada** com as crianças é uma das formas de estas se sentirem parte integrante de um grupo. Tal como é referido nas *Orientações Curriculares*, o quadro de presenças pode “facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro” (Ministério da Educação, 2009, p. 36).

Ao proporcionar esta situação em que as crianças têm de estar com atenção e em silêncio, respeitando, portanto, os outros, a Educadora está a criar condições para a “formação do grupo” (Ministério da Educação, 2009, p. 36) e, conseqüentemente, para a aprendizagem da vida democrática, visto que as crianças vivenciam num grupo social alargado. Assim, é importante que as crianças se habituem a situações como as referidas para que adquiram valores e atitudes para uma melhor vivência na sociedade. Creio que as crianças deste Grupo estão habituadas à existência da “chamada”, pois, as prontas respostas dadas por elas e o respeito pelos colegas foi notório.

Sexta-feira, 4 de novembro de 2011

As Professoras da Supervisão do Estágio Profissional foram à Escola ver aulas surpresas. Como tal, fui assistir a duas aulas surpresa na sala do Grupo A dos 5 anos.

Uma das colegas deu aula do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Leu uma história e fez estimulação à leitura, levando uma criança a ler a palavra que escreveu no quadro, segundo as regras da *Cartilha Maternal* de João de Deus.

A colega que deu aula a seguir trabalhou o Domínio da Matemática, usando palhinhas. Com este material a colega trabalhou sequências e a noção de par.

Após as aulas, houve uma reunião onde falámos dos aspetos bons e a melhorar acerca das aulas que foram dadas.

Fundamentação teórica e inferências

A **prática pedagógica** é uma componente curricular de formação cujo objetivo, expresso por Formosinho (2001, citado por Severino, 2007, pp. 40-41), é “iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”. É neste contexto que nós, alunos-futuros professores, enfrentamos problemas de natureza prática, que requerem um tratamento singular. Para que tal aconteça, é necessário, tal como refere Moniz (2009):

[...] a interação permanente entre a prática e a reflexão individual e colectiva, na procura de soluções para a resolução de problemas que vão surgindo e para a recolha de elementos que permitam repensar crítica, reflexiva e construtivamente a formação dos formandos e dos próprios supervisores. (p. 34)

Desta forma é perceptível a importância das reuniões depois das aulas dadas, pois o aluno estagiário necessita de ter consciência dos pontos menos bons da sua ação, para que consiga refletir sobre eles e assim consiga melhorar a sua prestação.

Não contando com a reunião de apresentação (no dia 26 de setembro), em que se planeou o estágio a realizar, esta foi a primeira reunião em que houve uma reflexão conjunta sobre as aulas. À semelhança do que se viria a passar nos estágios seguintes, delas colhi ajuda para pensar a minha prática e a do grupo.

2. Grupo dos 5 anos

O meu segundo período de estágio ocorreu entre 7 de novembro e 16 de dezembro de 2011, numa Escola privada de Sintra, no Grupo A de crianças na faixa etária dos 5 anos.

2.1. Caracterização do Grupo

Tal como a informação e os dados da caracterização do Grupo A dos 4 anos, os deste Grupo também estão contidos no Projeto Curricular de Grupo, e foram me gentilmente cedido pela Educadora cooperante do Grupo A dos 5 anos.

O Grupo A dos 5 anos é composto por 24 crianças, 10 do género feminino e 14 do género masculino. Todas as crianças têm 5/ 6 anos de idade.

Este Grupo está bem integrado na dinâmica da Escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

2.2. Espaço e horário

A sala deste Grupo é espaçosa, mas ainda assim é utilizada somente por um Grupo.

A sala contém duas zonas bem distintas: uma onde se encontram doze carteiras, como se pode verificar através da Figura 10; outra onde se encontra um tapete, uma área livre para a prática de atividades em grande grupo. Este último espaço é utilizado muitas vezes como cantinho da leitura, como se observa na Figura 11. A sala contém três placares para se afixar trabalhos das crianças, sendo que cada um deles pertence a uma Área ou a um Domínio distinto – podendo ser visto dois deles na Figura 11. Depois de os trabalhos serem afixados algum tempo são guardados em dossiês que estão arrumados numas prateleiras. A exposição de trabalhos é feita de forma de as crianças colaborarem no aspeto da sala, podendo considerar-se um “sistema de incentivos” (Arends, 1995, p. 96). Existem ainda vários armários com gavetas para arrumação.



Figura 10 – Doze carteiras da sala.



Figura 11 – Tapete.

Esta sala possui uma marquise, onde se encontram vários brinquedos e um armário para arrumar os materiais matemáticos. A marquise é toda de vidro – o que dá bastante luminosidade à sala.

No Anexo 2, apresento o horário estipulado para este Grupo de crianças.

2.3. Relatos diários

Segunda-feira, 7 de novembro de 2011

Neste dia, uma das minhas colegas de estágio e eu tivemos aula surpresa. Comecei eu por dar aula do Domínio da Matemática. Com palhinhas, trabalhei operações de soma e subtração, teoria de conjuntos e as figuras geométricas: quadrado, triângulo e retângulo. Realizei exercícios aos quais as crianças estavam já habituadas a trabalhar com a Educadora.

A minha colega deu aula do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Leu uma história, dinamizando-a com gestos e pedindo a colaboração das crianças. Após ter lido a história, manteve um diálogo com elas acerca da mesma.

Depois de termos dado as aulas, tivemos uma reunião com a Professora da equipa de Supervisão do Estágio Profissional, falando sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhorar em relação às aulas.

Fundamentação teórica e inferências

As **aulas surpresa** a que somos submetidas durante o nosso Estágio Profissional são um elemento de avaliação, com aspetos positivos mas com outros negativos. Como aspetos positivos, apresento o facto de ser mais uma oportunidade de nos prepararmos para nossa atividade profissional futura, que incluirá, certamente, imprevistos, logo que nem sempre seguirão o que planificarmos cuidadosamente.

No entanto, e apesar de desenvolverem a capacidade de reagirmos ao imprevisto, acho que estas aulas surpresa não deveriam ser desenvolvida neste contexto, pois, como referem Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 443), é fundamental que o educador/ professor planifique a sequência e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Os mesmos autores mencionam que planificar consiste em “seleccionar estratégias de ensino que envolvem os alunos em atividades de aprendizagem apropriadas à consecução dos objectivos e dos conteúdos definidos”. Desta forma, é necessário planificar situações, ambientes e meios propícios à ocorrência da aprendizagem pelas crianças e não fazê-lo improvisadamente.

No caso concreto destas duas aulas surpresa, as crianças participaram bastante à vontade. No que diz respeito à minha aula, provavelmente por ter realizado com elas exercícios a que estavam habituadas; quanto à minha colega, por ter sabido conduzir o diálogo sobre a história.

Os comentários da Professora da equipa de Supervisão do Estágio Profissional quanto à minha aula foram os seguintes: não estava à espera que eu trabalhasse os conteúdos (teoria de conjuntos e figuras geométricas) com as palhinhas, visto que este tipo de material é usado habitualmente para trabalhar contagens, no entanto, tinha havido um seguimento lógico na aula. Sobre a minha colega, teceu elogios à forma como conta histórias.

Terça-feira, 8 de novembro de 2011

Os meninos começaram por realizar grafismos das letras nos cadernos de escrita. Ao mesmo tempo, chamados em pequenos grupos pela Educadora, iam ter uma lição na *Cartilha Maternal* de João de Deus.

Depois do recreio, as crianças, autonomamente, despiram os bibes, descalçaram os sapatos e calçaram as sapatilhas, para ir para a aula de educação pelo movimento. A seguir à aula de educação pelo movimento, voltaram a vestir os bibes e calçar os sapatos e sentaram-se nos seus lugares na sala de aula

Posteriormente, a Educadora deu aula do Domínio da Matemática com o material estruturado Calculadores Multibásicos, jogando o jogo das torres do 8 e da torre do 9. As crianças fizeram prontamente aquilo que a Educadora pedia.

Fundamentação teórica

A Educadora recorreu aos **Calculadores Multibásicos** para trabalhar o sentido de número, mais propriamente as relações numéricas. De forma a abordar estes conceitos, realizou o jogo da torre.

Segundo as *Normas* (1991, citadas em Caldeira, 2009, p. 203), “a compreensão do valor de posição é crucial para o trabalho posterior com os números e o cálculo”. Nabais afirma que as crianças devem jogar este jogo até o dominarem (Nabais, s.d., p. 20). Este jogo possibilita às crianças adquirirem a estrutura mental, que lhes permitirá a compreensão das diferentes bases de numeração.

O material utilizado – os Calculadores Multibásicos – facilita, ainda segundo Nabais (s.d., p. 61), “a concretização de vários capítulos da aritmética, [...] como as diferentes bases de numeração”. Por esta razão, Nabais considera este material “profundamente educativo” (p. 61).

Pelo que observei, constato que este autor tem razão. As crianças deste Grupo realizavam o jogo de uma forma entusiástica, fazendo aquilo que a Educadora pedia, mostrando, assim, que era um conteúdo trabalhado. Deste modo, por certo, posteriormente, irão ter mais fácil acesso aos processos de realização das operações.

Sexta-feira, 11 de novembro de 2011

A Educadora começou por distribuir os cadernos de escrita, onde os meninos realizaram grafismos de letras. Enquanto as crianças o faziam, a Educadora foi chamando pequenos grupos de crianças para aprenderem uma nova letra na *Cartilha Maternal* de João de Deus.

Depois do recreio, a Educadora levou as crianças para a sala da televisão, onde, através de slides projetados na parede, contou a lenda de S. Martinho. As crianças voltaram para a sala, sentaram-se nas mesas e ilustraram quatro cenas da lenda de S. Martinho. Todas as crianças conseguiram ilustrar quatro cenas e colocaram-nas por ordem de acontecimento.

Fundamentação teórica e inferências

A forma de Literatura de expressão oral apresentada pela Educadora foi a **lenda**. A lenda é definida por Diniz (2001) como:

[...] uma forma narrativa geralmente breve [...]. Está ligada a um espaço geográfico e a uma determinada época [...]. Localiza-se quase sempre num castelo, num monte, num ribeiro ou num bosque. [...] o maravilhoso e o imaginário superam geralmente o histórico e o verdadeiro. [...] explica um hábito colectivo, uma superstição, uma romaria religiosa. Está ligada à vida dos heróis, à sua acção e morte. (pp. 60-61)

Fazendo parte do património literário oral, juntamente com, entre outros textos, o conto, a fábula, a rima, é fundamental que as crianças sejam postas em contacto com lendas.

Naturalmente, e numa tentativa de aproximar as histórias fantásticas do quotidiano, a lenda contada nesta manhã prendeu-se com a coincidência de estarmos no Dia de São Martinho. Como referido, as crianças responderam bem ao que lhes foi solicitado pela Educadora, do que se depreende que entenderam a lenda escutada.

Segunda-feira, 14 de novembro de 2011

A Educadora começou por entregar a cada criança o troco do dinheiro que os pais tinham deixado para pagar uma visita de estudo, responsabilizando-os e avisando-os para não o perderem e entregarem-no aos pais.

Como sucedeu nos dias anteriores, a Educadora distribuiu os cadernos de escrita, nos quais as crianças realizaram grafismos de letras. Ao mesmo tempo, ia chamando pequenos grupos de crianças, que inicialmente um pouco acanhadas se dirigiam até à Educadora para aprenderem uma nova lição da *Cartilha*.

Depois do recreio, as crianças realizaram uma proposta de trabalho que consistia em completar os lados dos polígonos.

Antes do almoço, o Grupo juntou-se com as crianças do Grupo B dos 5 anos, no ginásio, para realizarem ensaios para a festa de Natal.

Terça-feira, 15 de novembro de 2011

Como habitual, as crianças começaram pelos grafismos de letras nos cadernos de escrita, indo, ao mesmo tempo e em pequenos grupos, chamados pela Educadora, aprender uma nova lição na *Cartilha*.

Depois do recreio, a Educadora deu aula do Domínio da Matemática com o material estruturado, Cuisenaire. Começou por dizer a peça que queria que as crianças retirassem da caixa, pedindo de seguida que descobrissem peças que, juntas, completassem o tamanho da peça pedida. Escreveu o valor da peça pedida no centro do quadro, colocando à volta do mesmo as operações descobertas pelas crianças. Realizou esta atividade para várias peças, ou seja, levou as crianças a explorarem a decomposição de vários números.

Em seguida, a Educadora realizou uma atividade lúdica. Dividiu o Grupo em dois grupos, escrevendo em cada um dos dois quadros a indicação de uma soma. As crianças tinham de olhar para o quadro que ficara destinado para o seu grupo e, fazendo cálculo mental, descobrir qual a peça que tem o mesmo valor que a soma da operação.

Fundamentação teórica e inferências

O **Cuisenaire** é um material estruturado que permite introduzir e praticar as operações aritméticas. Segundo Alsina (2004, citada por Caldeira, 2009, p. 126), “as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição das experiências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das leis, tão necessário [...] para introduzir e praticar as operações aritméticas”.

A atividade proposta pela Educadora levou as crianças a efetuarem a decomposição de números. Ao fazê-lo, as crianças constatarem que, nestas decomposições, o mesmo número pode ser representado de diferentes formas. Por isso, como defendem Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010, p. 66), “nestas decomposições estão implícitas as propriedades comutativa e associativa da adição”. Estes mesmos autores referem que o verdadeiro significado da adição é “fundamental, uma vez que esta operação é a base de todas as outras”. Assim sendo, antes de as crianças começarem o estudo da adição, é importante que o educador crie situações que as conduzam à compreensão das suas propriedades e, conseqüentemente, à construção do significado desta operação.

Ao representarem numericamente o valor das peças utilizadas, para perfazer o tamanho da peça pedida, ou seja, para representar a indicação da adição, a Educadora traduziu simbolicamente uma ação real, no intuito de conduzir o pensamento das crianças no sentido ascendente, até à abstração. Todas as crianças do Grupo tiveram este pensamento, embora a reação tenha sido um pouco demorada. Esta estratégia assenta nas etapas de Mialaret (1984, citado por Caldeira, 2009, p. 84), que expressam “uma forma de trabalhar as operações aritméticas”, partindo do concreto, através das ações, para o abstrato; desta forma, a criança compreende que uma “tradução simbólica expressa uma ação real”. Posto isto, reforça Mialaret, “partindo das ações, o educador conduz a criança à quantificação das mesmas e portanto às operações”.

Sexta-feira, 18 de novembro de 2011

Algumas crianças foram chamadas, em pequenos grupos, pela Educadora, a aprender uma lição de *Cartilha*, enquanto as demais realizavam, nos seus lugares, grafismos de letras nos cadernos de escrita, cada uma com as suas dificuldades pessoais que iam superando com o treino.

Após o recreio, a Educadora distribuiu uma proposta de trabalho em que as crianças tinham de pintar as peças do material – Tangram.

Em seguida, cada criança realizou um desenho sobre uma visita de estudo feita no dia anterior.

Fundamentação teórica e inferência

Os **grafismos de escrita** realizados pelas crianças devem ser feitos após a produção de um leque vasto de grafismos diferenciados, pois são estes que vão desenvolver a motricidade fina, a coordenação óculo-manual, aprendendo a criança a definir uma direção, um determinado espaço e a repetir um certo segmento – requisitos necessários à escrita.

A escrita é “um movimento que fixa sinais sobre um suporte com ajuda de um instrumento próprio. É um gesto fino, combinação dos movimentos do braço e da mão inscrevendo letras que devem ser fixadas de um certo modo sobre tal suporte” (Camargo, 2010). A mesma autora refere que a escrita exige de quem escreve um domínio dos seus “movimentos” e um “controlo visual permanente”. Não sendo a escrita uma capacidade inata, a possibilidade de escrever que uma criança em processo de aprendizagem da escrita tem é resultado de “lentas e essenciais aquisições no plano motor, preceptivo e simbólico”, sendo que estas aquisições se vão desenvolvendo à medida que a criança treina e coloca em prática a sua capacidade de escrita e mais ainda com a progressão na sua vida escolar.

Em suma, os grafismos de escrita são necessários para que a criança perceba que para representar uma letra/ um símbolo que corresponde ao nosso código é necessário um gesto que “não poderá ser decidido por quem escreve” (Camargo, 2010), mas sim um gesto que deve “corresponder à escrita do código”. Para além da razão apontada em cima, é de salientar que, ao realizarem estes grafismos, as crianças estão a aprender a confeccionar símbolos que, se forem inteligíveis e legíveis, constituem uma forma de comunicação.

Segunda-feira, 21 de novembro de 2011

No presente dia, fui eu que lecionei a manhã de aulas, tendo começado pela Área de Conhecimento do Mundo. O tema da aula foi o sistema solar.

Falei sobre os planetas, em especial do planeta Terra, do sol e da lua. Para tal, levei umas bolas que representavam os planetas e a lua (tendo sido cada uma delas pintadas com a cor original de cada um) e uma outra bola que representava o sol. Todas as representações seguiam uma certa ordem de grandeza, de acordo com a escala dos planetas e do sol, como se pode observar no primeiro plano da Figura 12.



Figura 12 – Representação dos planetas, do sol, da lua e um globo.

Após eu ter recordado o nome, a cor, o tamanho e a distância em relação ao sol de cada planeta, dialogando com as crianças – que reagiram positivamente, mostrando que este conteúdo já tinha sido antes bem trabalhado –, abordei os movimentos de rotação e de translação do Planeta Terra, utilizando um globo e a bola do sol (ver segundo plano da Figura 12), fazendo também referência ao satélite natural lua. Ao abordar estes dois movimentos, dei noção da sucessão dos dias e das noites.

Depois do recreio, as crianças foram para o ginásio, onde realizaram ensaios para a festa de Natal.

Quando regressaram dos ensaios, continuei a minha manhã de aulas, abordando o Domínio da Matemática. Desenvolvi um exercício de lateralidade. Levei um plástico preto que se encontrava dividido em 4 partes e que tinha 9 pontos brancos assinalados, que serviam de referência para as crianças colocarem imagens dos planetas, do sol, da lua, de um foguetão e de estrelas, segundo as ordens que eu dava. Fizeram, assim, uma representação bidimensional do tema abordado na Área de Conhecimento do Mundo (v. Figura 13).



Figura 13 – Representação bidimensional do sistema solar, realizada pelos meninos, através de um exercício de lateralização.

No final, realizei com as crianças um jogo de memória visual, retirando ou trocando elementos desta representação.

Fundamentação teórica e inferências

Na atividade de Matemática, distribuí imagens por todas as crianças, pois é essencial que todas participem nas atividades; tal como afirmam Martins *et al.* (2009, p. 21), “considera-se fundamental que, no caso dos grandes grupos, haja a preocupação de disponibilizar recursos a todas as crianças”. Os mesmos autores afirmam ainda que a criança aprende através “da acção, da manipulação que faz dos objetos que tem à sua disposição” (p. 21), daí a minha preocupação em que todas as crianças participassem na atividade, realizando a colagem das imagens para completar a tela. Esta prática é defendida pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2009, p. 15), quando referem que o educador deve “contribuir para a igualdade de aprendizagens”, promovendo o desenvolvimento de todas as crianças.

Na colagem das imagens e na atividade realizada posteriormente foi utilizada e estimulada a **capacidade espacial**. De acordo com Ponte e Serrazina (2000, p. 167), esta capacidade é fundamental em muitas tarefas, “como escrever letras ou algarismos, ler tabelas, seguir direcções, fazer diagramas, ler mapas e visualizar objectos que são descritos verbalmente”, daí a importância de a desenvolver. Os mesmos autores ainda dão mais ênfase ao desenvolvimento desta quando defendem

que sem ela bem desenvolvida e o vocabulário próprio para descrever relações geométricas não podemos:

[...] comunicar sobre as posições e relações entre dois ou mais objectos; dar e receber indicações para chegar a determinado local ou completar uma dada tarefa; nem imaginar as mudanças que resultam quando as figuras são divididas, associadas ou deslocadas no espaço. (p. 167)

A última atividade teve um caráter mais lúdico, pois foi inserida dentro de outra atividade que consiste em desenvolver a visualização espacial. Esta capacidade faz parte do conjunto de capacidades que o ensino da Geometria quer e pode desenvolver. A visualização espacial é a capacidade de “recordar objectos que já não estão à vista” (Matos e Serrazina, 1996, p. 276). Com crianças pequenas, os autores citados anteriormente dizem ser possível realizar a atividade que utilizei no final desta aula, para desenvolver esta capacidade, atividade na qual “o professor dispõe alguns objectos familiares e pede que todos os observem com atenção. Depois o professor remove os objectos e pede que os alunos reconstituam a posição em que eles estavam”. Neste caso, incluí na atividade a utilização de vocabulário relativo à capacidade espacial, através do qual os alunos identificavam o local de onde teria saído determinada imagem.

As crianças ao longo desta aula mostraram-se sempre muito interessadas e ansiosas por colocar as suas imagens na representação e todas elas cumpriram o que lhes foi pedido.

Terça-feira, 22 de novembro de 2011

Após a realização dos grafismos das letras nos cadernos de escrita e da aprendizagem de uma lição de *Cartilha Maternal*, as crianças tiveram ensaios para a festa de Natal, no ginásio.

Depois do recreio, a Educadora elegeu um “chefe da plasticina”, que ficou encarregue de distribuir uma bola de plasticina a cada criança, para que estas realizassem representações à sua escolha, e de escrever no quadro o nome daqueles que não se estavam a comportar da melhor maneira. A criança a quem o cargo foi entregue desempenhou-o de uma forma séria e com muita responsabilidade.

Fundamentação teórica e inferências

Ao trabalharem plasticina, as crianças fizeram-no de uma forma divertida, ativa e criativa. A **brincadeira com plasticina** (uma atividade que, para alguns, à primeira vista, pode parecer tão simples) contribui, como referem Homem, Gomes e Montalvão (2009, p. 43), para o desenvolvimento da “motricidade fina, para a aquisição de noções ligadas ao volume, à forma (diretamente ligadas à Matemática), à coordenação visuomotora (fundamental para a aprendizagem da escrita)”. Permite ainda que a criança, de forma autónoma e criativa, ultrapasse “barreiras, inove, explore e aprenda”, aumentando o leque de hipóteses de “interacção e de criatividade, a melhoria da sua capacidade de concentração, do seu sentido crítico e, por acréscimo, o aumento da sua auto-estima”.

Não devemos, portanto, julgar uma atividade pelo material que a compõe, pois uma brincadeira que achamos simples e que é utilizada muitas vezes apenas para ocupar o tempo, desenvolve, de uma forma lúdica e divertida (como constatei observando o contentamento e a vontade de explorar que as crianças tinham), inúmeras capacidades e conhecimentos na criança, como acima descritos.

Neste dia, a Educadora proporcionou um momento em que, ao eleger uma criança para “**chefe**” e à qual as outras deviam respeito, promoveu um desenvolvimento social. A escola é um dos locais propícios ao desenvolvimento emocional, social, intelectual e físico. Momentos como o proporcionado pela Educadora conduzem a uma aprendizagem da vida em grupo. Para além disso, contribuem para o desenvolvimento da responsabilidade, sendo que as crianças devem habituar-se desde cedo a assumi-la, como o fez a criança elegida. Para isso, o educador deve atribuir cargos/ eleger “chefes” (da cantina, da sala, dos recados, etc.), como foi feito neste dia, e fazer com que as crianças desempenhem sempre as suas funções.

Sexta-feira, 25 de novembro de 2011

As crianças desenharam pormenorizada e empenhadamente, na asa de um anjo feito pela Educadora, o presente de Natal que queriam. Depois de o fazerem, iam ter com a Educadora para que esta escrevesse o nome do presente por cima do desenho.

Depois do recreio, dei aula no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita⁶. Comecei por pedir às crianças que se sentassem ordeiramente no tapete e contei-lhes a história *A que sabe a lua?* À medida que ia contando, solicitei às crianças que fossem colocando as diferentes personagens animais (cujas imagens plastificadas tinha levado) num placar alusivo à história, que se pode ver na Figura 14.



Figura 14 – Placar construído ao longo da história.

Terminada a história, solicitei ainda que as crianças se sentassem nos seus lugares e retirassem o conteúdo que estava dentro de um envelope, perguntando o que tinham encontrado dentro deste. Expliquei-lhes que tinham de construir a palavra que tinham no papel, utilizando as letras móveis. Existiam duas palavras diferentes (“rato” e “lua” – ambas usadas na história que lhes tinha lido), sendo que cada criança tinha uma. Entreguei a duas crianças um envelope com os cinco ditongos que se encontram na 1.^a lição da *Cartilha*.

Aquela distribuição foi feita tendo em conta as informações previamente dadas pela Educadora sobre a última letra/ lição da *Cartilha* aprendida por cada uma das crianças. Assim, por exemplo, a criança a quem entreguei a palavra “lua” ainda não tinha dado a 17.^a lição, do <r>. Após todas as crianças terem realizado a atividade, ajudei-os a ler as palavras através do método de leitura da *Cartilha Maternal* de João de Deus.

⁶ Esta aula, cuja planificação apresento no capítulo 2, será devidamente fundamentada nesse local.

Fundamentação teórica e inferências

Nesta Escola é vulgar realizarem-se trabalhos como o feito neste dia, relacionados com o Natal e criar-se um **espírito natalício**. Muitas das vezes, com este espírito vem uma ilusão de um mundo mágico próprio de cada criança. Esta ilusão de tudo ser possível, até mesmo existir o Pai Natal, “faz parte do imaginário infantil” (Delboni, 2008, p. 11); mais do que isso, como defendido por este mesmo autor, é “parte integrante do processo de crescimento e desenvolvimento dos seres humanos”.

Para além de deixar cada criança viver no seu mundo mágico, o educador deve promover nesta época os sentimentos dela característicos: “alegria, esperança, renovação, família e amor” (Delboni, 2008, p. 11), passando, assim, a grande magia, que Delboni define como a “capacidade que todos temos de olhar a beleza e a perfeição mágica do universo em que vivemos”, que todos nós devemos ter nesta época.

Segunda-feira, 28 de novembro de 2011

As crianças começaram por realizar grafismos de letras nos cadernos de escrita e, em pequenos grupos, dirigiram-se à Educadora para aprenderem uma nova lição da *Cartilha*.

Após o recreio, a Educadora deu aula do Domínio da Matemática com os materiais estruturados, 3.º e 4.º Dons de Froebel. Começou por ensinar a construção da camioneta, que todas as crianças, embora a maioria com alguma dificuldade, realizaram. Colocou algumas situações problemáticas inseridas numa história. Nesta envolvência, solicitou que os meninos construíssem uma mobília de sala, apelando à imaginação.

Após, a Educadora distribuiu os cadernos de matemática, onde as crianças realizaram grafismos dos algarismos.

Fundamentação teórica e inferências

O 4.º **Dom de Froebel**, bem como o 3.º anteriormente já referido nestas fundamentações, são materiais educativos que apelam ao interesse da criança, pois promovem a realização de construções, sendo que com os dois Dons juntos as construções e os cálculos já são mais elaborados (Caldeira, 2009, p. 277) e podem

levantar mais dificuldades, tais como aquelas que foram sentidas pelas crianças na atividade proporcionada nesta manhã.

Os Dons são considerados materiais manipulativos/ didáticos, logo o aspecto lúdico e o jogo estão presentes nas atividades com este material. Assim, é importante falar um pouco da relação do jogo com a matemática. Esta relação é defendida por muitos investigadores. Segundo Caldeira (2009, p. 46), é na Educação Infantil que as crianças devem ter acesso a um “espaço para explorar e descobrir elementos da realidade que as cerca”. O jogo utilizado como recurso pedagógico proporciona às crianças a “oportunidade de vivenciar situações desafiadoras” e, se este estiver associado ao “conjunto de elementos presentes no ato de ensinar”, pode ser uma forma para “propiciar a aprendizagem”.

Para além do aspecto lúdico, da relação com o jogo, os Dons, assim como muitos materiais, tal como refere Prado (1998, citado por Caldeira, 2009, p. 17), ao serem observados, manipulados e explorados, provocam “o desenvolvimento e formação de determinadas capacidades, atitudes e destrezas”; ainda assim, como material didático, os Dons são o meio através do qual a criança “interage com o mundo exterior, com os adultos e com as outras crianças”, transformando-se em indiscutível instrumento para a aprendizagem.

Quando a Educadora solicitou que os meninos construíssem uma mobília de sala, apelando à imaginação, todas as crianças corresponderam, sem demonstrar qualquer tipo de constrangimento.

Terça-feira, 29 de novembro de 2011

Depois de fazerem grafismos das letras nos cadernos de escrita e da aprendizagem de uma lição de *Cartilha Maternal*, as crianças foram para o recreio, dizendo corretamente, quer na ida, quer na vinda, várias lengalengas e fazendo-o de diversas formas (dizendo alto, baixo e sem som).

Depois do recreio, as crianças foram para o ginásio ensaiar para a festa de Natal, realizando os ensaios apenas da expressão musical. Em seguida, foram para a sala onde estiveram a brincar com plasticina durante um curto espaço de tempo, voltando para o ginásio para realizar o ensaio do teatro para a festa de Natal.

Fundamentação teórica

As **rimas infantis** são referidas por Costa (1992, p. 24), como “o conjunto de textos rimados do folclore infantil português de transmissão oral, usados com e entre crianças”. A expressão “rimas” recobre uma série de outros termos, sendo que nela se incluem as lengalengas utilizadas neste dia pela Educadora e pelos meninos. Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, lemos que as lengalengas são “aspectos da tradição cultural portuguesa e que podem ser trabalhadas na educação pré-escolar” (Ministério da educação, 2009, p. 67), tal como fez a Educadora.

As rimas infantis são usadas pelas crianças “em interação com o adulto” (Costa, 1992, p. 27), podendo estas ser ditas “no pátio de recreio, na rua, no local onde brincam”. Neste caso específico, a Educadora fê-lo no caminho para o recreio

As rimas infantis, mais propriamente as lengalengas, são instrumentos pedagógicos prontos a usar e de enorme utilidade. Para além de serem uma fonte de prazer e terem um aspeto lúdico, desenvolvem várias capacidades nas crianças do Pré-Escolar. Estas capacidades são referidas por Costa (1992, pp. 139-143):

- “aquisição da linguagem”, pois a dicção das rimas “obriga a uma coordenação motora do aparelho fonador, que o ritmo bem marcado facilita”, conduzindo ao domínio da respiração na linguagem, o que, por sua vez, “se liga ao prazer muscular que a criança tira das combinações de fonemas e de onomatopeias”;
- “aquisição corporal”, sendo que esta aquisição se desenvolve quando as lengalengas exigem movimentos do corpo, treinando as crianças “a coordenação motora e o equilíbrio, ensinando, portanto, ao mesmo tempo, a criança a controlar a sua motricidade”;
- “iniciação à poesia”, pois a lengalenga, devido a “factores de ordem psicológica, às suas características formais e ao facto de pertencerem à cultura da criança”, aliados à cadência e sonoridades que contêm, constituem uma boa introdução à poesia.

Tal como defendido por Costa, também as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* mencionam que devemos tirar partido das rimas “para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (Ministério da Educação, 2009, p. 64). Em suma, as lengalengas devem ser

utilizadas na Educação Pré-Escolar, não só por terem um carácter lúdico, mas também por desenvolverem as capacidades enunciadas junto das crianças. Ao dizerem (alto, baixo e sem som) lengalengas, as crianças estavam bem divertidas e animadas.

Sexta-feira, 2 de dezembro de 2011

Nesta manhã, como foi roulement, as crianças estiveram no ginásio a fazer jogos coletivos. As minhas colegas de estágio e eu estivemos a acabar materiais para a feira de solidariedade e para a festa de Natal.

Segunda-feira, 5 de dezembro de 2011

Houve uma aula surpresa para uma das minhas colegas do grupo de estágio (a A.), visionada por uma Professora da equipa de Supervisão do Estágio Profissional. Foi-lhe solicitado que contasse a história “Galinha Ruiva”, a dinamizasse posteriormente, utilizando letras móveis.

Depois do recreio, a minha outra parceira de estágio, P., deu aula programada na Área de Conhecimento do Mundo, apresentando algumas tradições das regiões portuguesas. Simulou uma “feira gastronómica”. As crianças tiveram oportunidade de comer alguns doces típicos das regiões portuguesas. De seguida, a colega apresentou um *powerpoint* que expunha vários monumentos e comida típica de cada região.

No final da manhã, houve reunião de reflexão e análise sobre as aulas surpresas, onde esteve presente a equipa de Supervisão, os Educadores cooperantes e os alunos de mestrado que estagiam nesta Escola.

Terça-feira, 6 de dezembro de 2011

A minha colega de estágio, P., continuou a aula programada, trabalhando apenas no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Mandou sentar os meninos no cantinho da leitura e colocou um papel com o título da história num quadro móvel. Pediu a algumas crianças que lessem o título, recorrendo ao método de leitura da *Cartilha Maternal* de João de Deus. Depois de o terem feito, pediu a participação das crianças para que estas dissessem o que pensavam que iria acontecer na mesma, ao que

as crianças não reagiram muito ativamente. Posto isto, passou a ler a história *Ler é divertido*, de Todd Parr.

Fundamentação teórica e inferências

Nesta manhã, como referido, a colega desenvolveu uma estratégia diferente: depois de solicitar às crianças que lessem o título do livro que lhes iria ler (*Ler é divertido*), ainda antes de ler o livro, procurou que as crianças antecipassem o conteúdo da história, a partir do título. Se, por um lado, a leitura do título foi feita sem qualquer problema por parte das crianças, já a solicitação de anteciparem a história a partir do título não teve, como relatado, quase nenhuma adesão. Pelo que me foi dado a ver até ao momento neste Grupo, esta última reação teve a ver com o facto de as crianças não estarem habituadas a esta estratégia, sendo, portanto, uma novidade para elas.

Os livros lidos pelos educadores devem, como referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2009, p. 70) “ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica”, pois é através destes que as crianças descobrem “o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética”. *Ler é divertido*, de Todd Parr, entra nos critérios mencionados, sendo inclusive aconselhado pelo Plano Nacional de Leitura para a Educação Pré-Escolar.

Para **criar gosto/ motivação pela leitura** o educador deve criar vários meios de abordar o texto narrativo, para além de ser “indispensáveis, na educação pré-escolar outro tipo de livros, como dicionários, enciclopédias, e também jornais, revistas, etc.” (Ministério de Educação, 2009, p. 70); a forma como o educador lê estes diferentes tipos de texto “constituem exemplos de como e para que serve ler”. Ainda para atingir este objetivo é aconselhado, também pelo Ministério de Educação, que, durante a leitura de uma história, o educador “partilhe com as crianças as suas estratégias de leitura”, sendo que uma das estratégias propostas a desenvolver é aquela que a minha colega P. usou: “ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história”.

Sexta-feira, 9 de dezembro de 2011

A Educadora distribuiu uma proposta de trabalho pelas crianças. Numa folha A4, as crianças tinham de pintar um puzzle da árvore de Natal, que se encontrava

montado. Tinham ainda de, utilizando a tesoura, recortar as peças do puzzle e em seguida colá-las, de forma a voltar a montá-lo, numa outra folha.

Enquanto as crianças foram para o ginásio ensaiar para a festa de Natal (que aconteceria no domingo seguinte), as minhas colegas de estágio e eu ficámos a acabar uns acessórios para a mesma.

Fundamentação teórica e inferências

Os ensaios para a **festa de Natal**, embora muito fatigantes, são também pedagógicos, pois permitem o trabalho em equipa, a sua autonomia, sentido de responsabilidade e respeito pelo outro. Segundo Agüera (2008, p. 73), “as festas e celebrações constituem actos extra, nos quais os mais pequenos participam, e que são uma prática entusiasmante e psicopedagogicamente de grande valor para promover a socialização, a autoestima, a colaboração e integração das crianças”.

A festa de Natal poderá ser entusiasmante e promover tudo o que foi referido por Agüera, se as crianças forem respeitadas, sendo para isto necessário que não se preparem estas festas “a pensar num conjunto de pessoas [...] esquecendo-nos do mais importante, as crianças” (Florêncio, 2008, p. 27), ou seja, o educador deve fomentar “a comunicação do grupo, possibilitar o intercâmbio de ideias e obter consensos em algumas decisões” (p. 27). Se as crianças não tiverem prazer na elaboração, se não se sentirem úteis na tomada de decisões e principalmente se não forem de livre vontade para cima do palco, esta festa passa de algo entusiasmante a algo frustrante.

O educador não deve propor a cada criança uma tarefa demasiado complexa, deve sim deixar e aproveitar a espontaneidade das crianças, pois quando um grupo de crianças entra em palco preparado para fazer “aquilo que gosta e que ficou decidido por comum acordo respeitando e valorizando as ideias de cada um” (Florêncio, 2008, p. 27), o resultado não são desalentos, conseguindo-se assim que as crianças saiam felizes do tão esperado e ansiado dia.

Segunda-feira, 12 de dezembro de 2011

As crianças começaram por realizar uma proposta de trabalho do Domínio da Matemática, que consistia em ligar números, respeitando a ordem da sequência

numérica de um a vinte e pintar a imagem formada pelas ligações. As crianças fizeram estas propostas sem qualquer dificuldade.

Após o recreio, cada menino fez um desenho sobre a festa de Natal, sendo que os que não tinham ido à dita festa realizaram um desenho livre.

Fundamentação teórica e inferências

O **desenho** é uma forma de expressão plástica, um “meio de se exprimir” (Direcção-Geral do Ensino Básico, s.d., p. 42), que se pretende apresentar à criança, muitas vezes banalizada, sendo feita apenas para ocupar o tempo, pois é de acesso mais fácil. Ainda assim, os educadores podem torná-la numa atividade educativa, tal como foi feito pela Educadora neste dia.

As atividades de expressão plástica são, de acordo com as *Orientações Curriculares*, um meio de “representação e comunicação” (Ministério da Educação, 2009, p. 62), devendo partir sempre “das vivências individuais ou de grupo” (p. 62). Assim, recriar momentos de “uma actividade, aspectos de um passeio ou de uma história” (Ministério da Educação, 2009, p. 62), são meios de documentar atividades que posteriormente podem ser analisadas, permitindo uma retrospectiva do “processo desenvolvido e da evolução da criança e do grupo” (p. 62), para além desta retrospectiva este tipo de atividades serve também para “transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido” (p. 62). Posto isto, o educador/ professor deve propor às suas crianças a realização de atividades como esta, mas tendo em conta o seu potencial enquanto atividade e tornando-a sempre educativa, não tirando partido desta como um entretenimento.

Reparei que os meninos que realizaram o desenho sobre a festa de Natal, fizeram-no de uma forma mais interessada e animada que aqueles que realizaram um desenho livre, sobre aquilo que queriam.

Terça-feira, 13 de dezembro de 2011

Esta manhã de aulas esteve a cargo da minha colega de estágio, A. O tema geral era o Natal. No Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita, a colega leu uma história. Levou as crianças a escreverem uma palavra, dada por ela, com letras móveis

coladas em enfeites de Natal. No fim da aula, os referidos enfeites foram colocados pelas crianças numa árvore de Natal levada pela colega.

Após o recreio, as crianças tiveram aula de educação pelo movimento, na qual realizaram jogos de equipas.

Em seguida, a minha colega continuou a dar aula – desta vez, no Domínio da Matemática. Através da receita de um bolo, que foi confeccionado, levou as crianças a preencherem uma tabela com as quantidades de ingredientes necessários à confeção; depois, fez a correspondência de quantidades dos ingredientes necessários para a confeção de dois bolos e de três bolos, explorando assim o conceito de dobro e triplo. Esta atividade foi realizada com muitas dificuldades por parte das crianças.

Fundamentação teórica e inferências

Na aula de **educação pelo movimento**, as crianças participaram ativamente e de uma forma entusiástica nos jogos de equipas. Diz-nos Jesus (2002, p. 61) que é por meio do jogo que a criança “descobre o mundo que a rodeia, se integra na sociedade e com ela se relaciona e, principalmente, realiza as suas experiências”, acrescenta ainda que o jogo “vai influenciar decididamente a personalidade” das crianças.

Nas *Orientações Curriculares* (Ministério da Educação, 2009, p. 59) é nos dito que os jogos de movimento “com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem”, logo, através destes jogos, as crianças vão adquirindo regras necessárias à vida em sociedade.

Sexta-feira, 16 de dezembro de 2011

Como neste dia as Educadoras fizeram roulement, fui para a sala do Grupo B dos 5 anos, porque a Educadora deste não se encontrava lá. A pedido da Educadora do Grupo A dos 5 anos, distribuí uma proposta de trabalho: as crianças tinham de pintar a imagem que se encontrava nesta. Depois do recreio, continuei na sala do Grupo B dos 5 anos até a minha colega de estágio me vir chamar para eu dar aula surpresa de *Cartilha*.

Nesta aula, a minha colega P. fez a revisão da letra <r>, eu fiz a revisão da letra <g> e, por fim, a minha colega A. fez a revisão da letra <z>.

3. Grupo dos 3 anos

Este meu terceiro período de estágio ocorreu entre 2 de janeiro e 10 de fevereiro de 2012, numa Escola de Sintra, junto do Grupo A das crianças na faixa etária dos 3 anos.

3.1. Caracterização do Grupo

Este Grupo é composto por 28 crianças, 11 do género feminino e 17 do género masculino. Todas as crianças têm entre 2/ 3 anos de idade.

Estas crianças de um modo geral são alegres, participativas e têm gosto pela descoberta e pela novidade.

3.2. Espaço e horário

A sala do Grupo é espaçosa, estando por este motivo dividida, através de armários, em duas zonas, funcionando, em cada uma delas, um Grupo. Esta divisão traz o mesmo senão, já referido na 1.^a secção, a propósito do Grupo dos 4 anos: o ruído.

O espaço onde o Grupo está integrado contém: quatro mesas redondas onde as crianças trabalham muitas vezes em grupo, como se pode verificar na Figura 15. A sala tem uma área livre, com um tapete, tal como se observa na Figura 16, para a realização de atividades em grande grupo. O tapete é também muitas vezes utilizado como cantinho da leitura. Tal como referido e fundamentado na 1.^a secção, este não é um espaço muito acolhedor para a leitura. A sala tem enormes janelas e portas diretas para o jardim e parque exterior.

Toda a sala é muito colorida. Esta estratégia de decoração é defendida por Zabalza (1998, p. 98), referindo o autor que “as cores vivas são atraentes para as crianças e ao procurar a originalidade nos elementos decorativos chamará também a atenção das crianças e será um estímulo para a sua criatividade e imaginação”.

A sala do Grupo A dos 3 anos possui ainda vários espaços para a exposição de trabalhos, igualmente visíveis nas Figuras 15 e 16, realizados pelas crianças. Há armários com todo o material organizado, sendo que alguns deles servem de separação da outra sala.



Figura 15 – Zona das mesas e espaço para exposição de trabalhos.



Figura 16 – Tapete e espaço para exposição de trabalhos.

O horário do Grupo encontra-se no Anexo 3.

3.3. Relatos Diários

Segunda-feira, 2 de janeiro de 2012

Neste dia as Educadoras fizeram roulement. Como tal, as crianças ficaram no ginásio a realizar jogos de grupo. Posteriormente foram para o recreio onde permaneceram até à hora do almoço.

Fundamentação teórica e inferências

O **jogo** é uma atividade fundamental quer das crianças, quer dos adultos. Savater, Castillo, Crato e Damião (2010, p. 35) referem o caráter livre do jogo e, “ao mesmo tempo, regado, simbólico, onde se conjugam a tradição e a inovação permanente, converte-o numa espécie de emblema total da nossa vida”.

Apesar de o jogo ser uma atividade presente em toda a vida, na infância a sua presença é muito mais significativa, pois, para além do aspeto lúdico, tal como refere Jesus (2002, p. 60), a criança deve jogar, pelo “alcance pedagógico do jogo, para se desenvolver de forma equilibrada, pela importância das regras, para socializar, para se integrar”. Segundo Peterson e Felton-Collins (1986, p. 49), o jogo tem um papel decisivo no desenvolvimento “cognitivo, social e psicomotor da criança”.

Para além de todos os aspetos apontados, tenho de salientar a importância das regras, pois uma criança, quando joga, ou ganha ou perde. A criança, quando perde, deve aprender a refletir, pensar, achar o erro para mais tarde triunfar. Ao fazê-lo, está a ganhar resiliência e experiência para a vida real.

Terça-feira, 3 de janeiro de 2012

Nesta manhã, a Educadora começou as atividades no tapete, contando a história *O bolinha e o caça ao tesouro*, utilizando um fantoche. Antes de contar a história, a Educadora, com a participação pouco ativa por parte das crianças, fez referência à capa, contracapa e lombada do livro, à autoria do texto e da ilustração.

Posteriormente, os meninos sentaram-se nos seus lugares e fizeram um desenho sobre as férias de Natal, sendo este muito orientado pela Educadora, pelas minhas colegas de estágio e por mim.

Após o recreio, a Educadora realizou uma atividade com o 1.º Dom de Froebel, com as crianças sentadas no tapete. Com este material, a Educadora abordou diversos conteúdos, tais como: opaco, transparente, as cores, aberto e fechado, que a maioria das crianças mostrou dominar.

Fundamentação teórica e inferências

Ao dizer às crianças o título do livro, o nome do autor, onde se situa a capa e a contracapa, a Educadora está a explorar os **elementos paratextuais**. De acordo com Lopes (2006, p. 68), “é muito importante referir expressamente o nome do livro, o autor e eventualmente a editora. Deve, de igual modo, deixar-se claro para as crianças o que é a ‘capa’ e que elementos contém”.

O paratexto, segundo Meira (1999, p. 1406), “compreende um conjunto diversificado de signos, manifestações anteliminares de que fazem parte o título, a dedicatória, a epígrafe, o prefácio, as ilustrações e outros sinais acessórios de acompanhamento”. É a exploração dos elementos paratextuais que dá ao leitor “a possibilidade de ‘entrar no livro’ ou, pelo contrário, o pode dissuadir de entrar na leitura”. Assim sendo, o acompanhamento da leitura feita pelo educador tem de contar com esta exploração prévia, ajudando a criança a “entrar” no livro.

Todavia, dada a idade das crianças deste Grupo (3 anos) parece-me cedo demais para iniciar este tipo de exploração. Por certo, isto justifica a pouca participação das crianças durante o dia de hoje.

Sexta-feira, 6 de janeiro de 2012

Visto que este era dia de Reis, a Educadora começou por contar uma história sobre o Natal, fazendo referência aos três Reis Magos. Depois de contar a história, à qual as crianças prestaram atenção, falou do bolo-rei, dando a explicação da sua forma, cor e cheiro. Assim, fez a ligação da tradição com as oferendas que os Reis Magos deram ao menino Jesus. Depois disto, mostrou um anel de ouro às crianças.

Os meninos sentaram-se nos seus lugares e a Educadora colocou em cada uma das mesas uma caixa de Cuisenaire, dando-lhes as primeiras noções acerca deste material, nomeadamente as diferenças entre as peças (cor e tamanho) e a importância da peça branca.

Depois do recreio, cada criança, com a sua tesoura, cortou pedaços de papel crepe para, após a sesta, os colarem numa coroa.

Fundamentação teórica e inferências

A **utilização da tesoura**, para além de implicar o “conhecimento de regras [...] – o cuidado com os materiais e a responsabilização” (Ministério da Educação, 2009, p. 62), contribui para o desenvolvimento da motricidade fina. Portugal e Laevers (2010, p. 52) referem que a utilização deste material requer “uma coordenação meticulosa ao nível da mão e dos dedos”, desenvolvendo também a “coordenação olho-mão”. Agüera (2008, p. 106) defende ainda que recortar é “um bom exercício que desenvolve a habilidade, o tacto, a precisão, etc.”.

Embora o ato de utilização da tesoura seja evitado muitas vezes, devido aos perigos da sua utilização, se se estabelecerem regras e se se tiver cuidado na escolha das tesouras (bicos ‘redondos’), é uma atividade que resulta, tal como vi acontecer neste dia. Os movimentos motores que a criança executa ao realizar esta atividade são de extrema importância (Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, s.d., p. 61) e mesmo que

díficeis são executados de uma forma melhor ou pior pelas crianças com grande ânimo, tal como constatei.

Segunda-feira, 9 de janeiro de 2012

Nesta manhã, a Educadora fez a primeira abordagem sobre o Planeta Terra. Sentou os meninos no tapete e começou por apresentar três objetos com formas diferentes (uma bola, uma caixa com a forma de um paralelepípedo e uma caixa com a forma cilíndrica). Colocou algumas questões acerca destes, às quais as crianças questionadas responderam sem dificuldade, retirou do seu armário uma representação do Planeta Terra. Questionou as crianças sobre o que seria aquela representação. Depois de uma criança o dizer (imediatamente, assim que a viu, mostrando ter conhecimentos), explorou a forma do Planeta, fazendo a correspondência com um dos objetos apresentados inicialmente (a bola), as cores e o que representa cada uma delas (azul – água, verde – terra). Posteriormente, mostrou numa caixa água e noutra terra. Acerca deste tema, ainda abordou o porquê de o Planeta Terra ser chamado Planeta Azul.

Para consolidar os conteúdos apresentados, a Educadora realizou um jogo. As crianças colocaram-se em pé, em cima do tapete. Quando a Educadora dissesse terra as crianças teriam de ir para cima do tapete, quando a Educadora dissesse água teriam de ir para o chão. Quem não o fizesse, perdia e colocava-se no comboio, à porta da sala, para ir para o recreio. O jogo foi realizado por todas as crianças que se mostraram muito concentradas, tentando não perder.

Após o intervalo, cada menino foi buscar um livro e sentou-se na sua cadeira a vê-lo.

Fundamentação teórica e inferências

O **livro** deve fazer, tal como defendem Craidy e Kaercher (2001, p. 83), “parte integrante do dia-a-dia das crianças”, pois constitui o primeiro passo para iniciar o seu processo de formação como leitores. Para além de leitores, a escola deve preparar bons leitores, sendo estes caracterizados por Magalhães (2008, p. 58) como as pessoas que têm “aptidão para fazer a leitura de todo o tipo de texto, incluindo a do texto literário”.

Para se formar bons leitores, Sousa (1999, p. 23) propõe várias atividades para serem realizadas na instituição escolar, sendo de entre elas, uma como a realizada neste dia: “mostrar, e deixar ver com as mãos, livros de vários tipos e formatos. Proporcionar o contacto próximo com livros”.

Para contribuir para a formação de leitores, o educador deve também, como afirma Magalhães (2008):

[...] falar muito (e bem) com as crianças; levá-las a conhecer o mundo extra muro escolar; ajudar a situá-las num quotidiano espacial e temporal a toda a hora nomeado (da programação diária das actividades escolares, em espaços diferenciados, aos festejos esporádicos de aniversários, de dias festivos, da chegada das estações do ano); utilizar *puzzles*; fazer jogos de observação, etc. (pp. 61-62)

Estas atividades relacionam-se com a aquisição de competências linguísticas, sociolinguísticas, com o domínio espaço-temporal, com a concentração, todos fundamentais para haver leitura. A par disso, em tempos e espaço adequados, o educador deve “induzir hábitos de leitura, pondo a criança, quotidianamente, em contacto com o livro e com outros suportes” (Magalhães, 2008, p. 62).

Apesar de esta atividade de contacto com os livros ter sido feita neste dia, não foi repetida mais nenhuma vez, no período de estágio que permaneci nesta sala, esperando eu que se tenha processado fora do meu horário de estágio, pois, como acabo de referir, esta prática é muito importante para a formação de bons leitores.

Todas as crianças viram o seu livro, demonstrando respeitá-los, embora houvesse crianças a começar a observação dos mesmos pelo fim.

Terça-feira, 10 de janeiro de 2012

Nesta manhã, a Educadora pediu-me que contasse uma história enquanto falava um pouco com a sua colega, Educadora do Grupo B dos 3 anos. Após, a Educadora deu teoria de conjuntos com os Blocos Lógicos, explorando a função da linha fronteira, o significado de conjunto vazio, singular e fazendo a correspondência do algarismo à quantidade de elementos que se encontravam no conjunto. As crianças demonstraram dominar a maioria dos conteúdos abordados.

Depois do recreio, a Educadora levou os meninos para a sala da televisão, onde fez a revisão dos conteúdos abordados sobre o Planeta Terra e iniciou a noção do

movimento de rotação e translação do Planeta Terra. Para o fazer, a Educadora tinha trazido duas camisolas que vestiu a duas crianças, colando numa uma imagem do sol e noutra a imagem do Planeta Terra, simulando assim, com as crianças, os movimentos.

Fundamentação teórica e inferências

Na atividade realizada de teoria de conjuntos, a Educadora propôs várias vezes que as crianças fizessem a correspondência entre o algarismo e a quantidade de elementos presentes no conjunto. Ao fazê-lo, pediu sempre às crianças para virem dizer qual o número que representava a quantidade de elementos, ou seja, empregou sempre o vocábulo número, não utilizando corretamente os vocábulos *número* e *algarismo*.

Embora a diferenciação destes dois vocábulos seja de difícil compreensão para as crianças e não afete a resolução da atividade – daí as crianças terem sempre reagido e colocado o algarismo certo (correspondente à quantidade existente em cada conjunto), na minha opinião, os educadores têm de ser o mais corretos possível do ponto de vista científico, visto que um dos objetivos pedagógicos da Educação Pré-Escolar é desenvolver “a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Ministério da Educação, 2009, p. 15).

Assim, é preciso que qualquer educador tenha em conta que “algarismos não são números” (Ruas e Grosso, 2002, p. 15), ou melhor, que “os algarismos são os símbolos com os quais se representam os números, enquanto que os números são as quantidades representadas pelo algarismo ou conjunto de algarismo”. Só reconhecendo estes conceitos e dominando-os um educador/ professor pode ser rigoroso nesta matéria.

Sexta-feira, 13 de janeiro de 2012

Nesta manhã, a Educadora continuou a exploração do material Cuisenaire, levando as crianças a descobrir o valor da peça encarnada e verde clara, para que estes percebessem a importância da peça branca. A Educadora espalhou uma caixa de material em cada mesa. O material foi explorado pelas crianças, conforme a Educadora solicitava, de uma forma ativa e motivada. Utilizou peças em dimensões maiores para

corrigir as atividades; as crianças mostraram uma grande admiração perante as peças grandes.

Após o recreio, as crianças estiveram a fazer bolas de papel crepe de cor azul e verde, para preencher, em conjunto com as crianças do Grupo B, uma representação do Planeta Terra. Posteriormente, algumas crianças terminaram o trabalho referente ao dia de Reis (colagem de pedaços de papel crepe encarnado numa coroa).

Fundamentação teórica e inferências

No Domínio da Matemática, segundo Damas *et al.* (2010, p. 5), é necessário orientar as crianças para experiências que conduzam ao “desenvolvimento do pensamento lógico-matemático”, para que tudo aquilo que aprendam seja “fruto de uma descoberta”. Para que este desenvolvimento aconteça, as crianças devem passar por situações concretas que lhes permitam “não só a construção de certos conceitos como, também, uma melhor estrutura dos mesmos”, antes de chegar à fase de abstração.

As situações concretas, de novo segundo Damas *et al.* (2010, p. 5), muitas vezes são promovidas com a utilização de “**materiais manipuláveis estruturados**”. A utilização orientada destes materiais coloca as crianças em situações cada vez mais complexas, envolvendo-as “numa linguagem matemática e libertando-as de eventuais mecanismos a que poderão estar habituadas”. Estas experiências, para além de despertarem um grande entusiasmo, permitem que as crianças “permaneçam activas, questionadoras e imaginativas”, algo tão característico da infância e a que tive oportunidade de assistir neste dia.

Os materiais manipuláveis estruturados são suportes de uma aprendizagem “sólida e gradual das bases matemáticas” (Damas *et al.*, 2010, p. 5), sendo, ainda, tal como mencionam estes autores, facilitadores desta mesma aprendizagem, na medida em que “envolvem as crianças activamente, na aprendizagem; beneficiam o ritmo particular da aprendizagem e aumentam a motivação” (p. 6).

Em suma, a utilização dos materiais manipuláveis estruturados desenvolve os conteúdos matemáticos de uma forma enriquecedora e estimulante, contribuindo para uma aprendizagem mais sólida desde os primeiros anos de escolaridade.

Segunda-feira, 16 de janeiro de 2012

A Educadora fez a revisão de todos os conteúdos abordados sobre o Planeta Terra.

Após o recreio, utilizando o 1.º Dom de Froebel desenvolveu as noções espaço-temporais, nomeadamente os conceitos de dentro, fora, em cima, mais à esquerda, mais à direita, fazendo simultaneamente com que as crianças identificassem as cores e realizou jogos do “Quim Visual”.

Fundamentação teórica e inferências

O **1.º Dom de Froebel** é um material composto por seis bolas de ping-pong revestidas a lã, com ponto de crochet. Cada bola tem uma cor diferente, sendo cada uma delas: amarelo, vermelho, azul, verde, violeta, laranja e anil. Estas bolas são guardadas numa caixa de madeira com a forma de um paralelepípedo.

Este material, tal como foi explorado pela Educadora, tem vários interesses pedagógicos. Caldeira (2009, p. 243) aponta os seguintes: “aprendizagem das cores, estruturação espacial, lateralização, desenvolvimento verbal, enriquecimento de vocabulário, jogos de memória, seriação, conjunto e contagem”. Posto isto, através da exploração deste material, as crianças podem adquirir algumas aprendizagens básicas ao nível da Matemática.

A maioria das crianças reagiu positivamente às atividades propostas neste dia, respondendo ou fazendo corretamente e sem dificuldades aquilo que a Educadora perguntava/ pedia.

Terça-feira, 17 de janeiro de 2012

Com uma caixa de Cuisenaire em cada mesa, as crianças descobriram através da experimentação o valor das peças cor-de-rosa e amarela, descobrindo ainda que peças do mesmo tamanho têm a mesma cor.

Ainda no espaço do recreio, a Educadora iniciou o tema sobre a divisão do tempo. Sentou os meninos em roda e utilizando apenas um diálogo, falou dos meses do ano, fazendo referência às estações do ano e ao número de dias que contém uma

semana. Depois deste diálogo, levou as crianças à sala, para perto do placar dos aniversários, e foi referindo os meses do ano por ordem, dizendo o nome dos meninos que faziam anos em cada um deles.

Fundamentação teórica e inferências

A **noção de tempo nas crianças do Pré-Escolar**, segundo Piaget (1946, p. 224), começa por ser “um tempo subjetivo projetado nas coisas, num tempo ‘egocêntrico’”.

Como afirmam Hohmann e Weikart (1997), dado que o tempo é “um conceito abstracto (não se pode ver, tocar, saborear ou cheirar), sucede que o pensamento das crianças pré-escolares sobre o tempo se apoia em experiências activas e sensoriais” (p. 767). Estes últimos autores referem que as crianças “formam as suas próprias ideias sobre o tamanho do tempo – os tempos grandes e os tempos pequenos” (p. 768), pelo que, deste modo, conseguem relembrar o passado e pensar sobre o futuro próximo, “com base nas suas experiências de esperar e serem apressados” (p. 768). Já Piaget (citado por Hohmann e Weikart, 1997, p. 768) dizia que a passagem do tempo “varia de acordo com as acções, percepções e sentimentos da criança. O tempo ‘pára’ ou ‘voa’, realmente, para as crianças pequenas, dependendo daquilo que estão a fazer”.

As quatro experiências-chave de tempo, descritas por Hohmann e Weikart (1997), apresentam as formas através das quais as crianças destas idades experimentam e começam a compreender o tempo. As três primeiras prendem-se com a duração do tempo, sendo que a última envolve sequências temporais:

- Paragem e começo de uma acção a um sinal dado;
- Experiência e descrição de movimento com diferentes ritmos;
- Experiência e comparação de intervalos de tempo;
- Antecipação, lembrança e descrição de sequências de acontecimentos. (p. 768)

Creio que o facto de as crianças terem participado pouco nesta abordagem à divisão do tempo se prende com esta falta de compreensão do conceito. Contudo, esta abordagem não deixa de ser necessária, pois, como explicam Hohmann e Weikart (1997, p. 768), embora “possa demorar muitos anos até as crianças de idade pré-escolar compreenderem o conceito de tempo da mesma forma que os adultos o entendem,

muitas das capacidades essenciais para entender o tempo emergem durante os anos pré-escolares”. Ainda assim, achei que a estratégia utilizada pela Educadora foi muito densa, ou seja, foram abordadas muitas divisões do tempo. Sobretudo, foi uma abordagem pouco dinâmica para que as crianças retirassem desta algumas noções sem perderem o interesse.

Sexta-feira, 20 de janeiro de 2012

Esta manhã deu aula a minha colega de estágio A. A colega começou por ler a história *O Zé e as estações do ano*, de Luísa Ducla Soares, utilizando um dedochê.

Posteriormente, levou as crianças para o ginásio, onde trabalhou a lateralização através de um placar. O placar estava dividido em quatro partes iguais e cada uma delas tinha imagens referentes a uma estação do ano. Para desenvolver a competência indicada, a colega levou mais imagens, referentes a cada estação do ano, e solicitou às crianças que as viessem colar no placar, conforme as indicações que ela dava. Nesta atividade algumas crianças revelaram dificuldades de lateralização.

Na Área de Conhecimento do Mundo, a colega levou as crianças a identificarem as características visíveis em cada estação do ano e o vestuário utilizado em cada uma delas, através das imagens do placar.

Fundamentação teórica e inferências

Reconhecidíssima autora de literatura infanto-juvenil, **Luísa Ducla Soares** já publicou mais de cem volumes para crianças e jovens. No caso da obra infantil, ela é composta por recontos e reescritas da tradição oral ou clássica, por textos literários (narrativas, poemas ou textos dramáticos) propositadamente escritos para crianças de diferentes idades. A autora tem também o cuidado de publicar textos com um propósito nitidamente didático, casos de *Quem está aí?* ou de *O Zé e as estações do ano* (que a minha colega de estágio leu), os quais, pela extensão, pela linguagem usada, pelo tema desenvolvido, percebemos serem, respetivamente, para crianças de cerca de 3 anos e de 5/6 anos.

Segundo Florêncio (2001), de comum nos textos desta escritora ressaltam a “irreverência, o humor, o espírito crítico e o aturado trabalho formal” (p. 3). Para além

disto, nos seus textos transparece a validação de “todas as formas de vida”, nomeadamente: “não julgar, nem destruir as experiências que nos são estranhas; não cair no erro de pensar os outros segundo os parâmetros dos nossos hábitos, da nossa cultura” (p. 6). Quanto à reação dos pequenos leitores aos textos da escritora, Florêncio esclarece que, se apresentados ao público em função das respetivas idades para que foram pensados – o que, normalmente, transparece da coleção onde os volumes se inserem, “a adesão dos pequenos leitores a esta escrita é, diz-nos a experiência, imediata, incondicional e constante” (p. 3)

Talvez pelo facto de *O Zé e as estações do ano* não ser um livro pensado para crianças de 3 anos, os meninos pouco participaram durante a leitura da história. Creio, ainda, que devia ter existido uma maior dinamização da leitura durante este tempo, pois, tal como nos refere Sousa (1999, p. 22), devemos fazer desta atividade “um momento mágico, recorrendo a encenações, música de fundo, imagens sugestivas e atraentes”.

Segunda-feira, 23 de janeiro de 2012

Esta manhã de aulas foi dada pela minha colega de estágio P. A colega começou pelo Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, contando uma história, que se chama “A gotinha de água”. Esta história introduziu o tema que iria ser abordado na Área de Conhecimento do Mundo: o ciclo da água. Para abordar este tema, a colega levou um placar com o ciclo da água e, recontando a história, falou sobre as várias fases do mesmo.

Posteriormente, no Domínio da Matemática, a colega trabalhou a teoria de conjuntos utilizando gotinhas de diversas cores.

Fundamentação teórica

A Área de Conhecimento do Mundo na Educação Pré-Escolar, tal como referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, tem como objetivo a “sensibilização às ciências” (Ministério da Educação, 2009, p. 80). O tema abordado nesta Área, nesta manhã – o **ciclo da água** – é referente aos “domínios do conhecimento humano” (p. 80), mais propriamente ligado à física.

Durante esta aula, a colega referiu sempre o nome dos fenómenos que ocorrem durante o ciclo hidrológico e explicou, de forma simplificada, em que consistia cada um. Dizem-nos as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* que os conteúdos lecionados no domínio do conhecimento humano são “elementares e adequados a crianças destas idades” (Ministério da Educação, 2009, p. 81). Assim sendo, e tal como afirmam Martins *et al.* (2009, p. 22), o educador deve utilizar “termos que servem para ilustrar recursos, procedimentos e fenómenos” que sejam “familiares às crianças” para que estas compreendam os conteúdos, mas este discurso deve ser “complementado com termos técnicos”, tal como fez a colega P., como forma de “aproximar as crianças à actividade, linguagem e processos científicos”.

Terça-feira, 24 de janeiro de 2012

Esta manhã a aula foi da minha responsabilidade. Comecei por trabalhar com o material estruturado Blocos Lógicos, fazendo um jogo no qual as crianças se demonstraram muito participativas e interessadas. Para a realização deste jogo, levei 4 garrações; cada um tinha no gargalo uma figura geométrica e dois orifícios com a mesma forma, um grande e outro pequeno, como mostra a Figura 17.

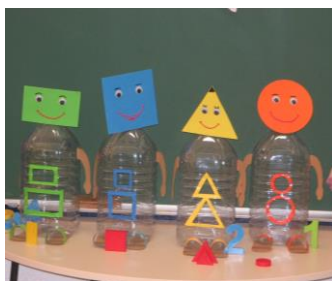


Figura 17 – Garrações utilizados para a realização do jogo.

Em cada mesa estavam as peças dos Blocos Lógicos, mas apenas com uma forma geométrica, por exemplo: numa mesa encontravam-se apenas as peças com forma triangular. Solicitei a uma criança para me trazer uma peça com determinados atributos e que a colocasse no garrafão correto, que tivesse no gargalo a figura geométrica igual à da peça, e no respetivo orifício, conforme o tamanho da mesma. Posteriormente, pedi a colaboração de algumas crianças para fazerem a correspondência entre a quantidade de peças dentro de cada garrafão e o respetivo algarismo, e explorei qual o garrafão que tinha um maior número de peças.

Levei as crianças para o espaço exterior e, na Área de Conhecimento do Mundo⁷, com uma maqueta de um vulcão (v. Figura 18), falei às crianças sobre o vulcanismo, tema sobre o qual as crianças não demonstraram ter conhecimentos, mas revelaram muita curiosidade após a observação do material que levei. Mostrei-lhes o interior de um vulcão (v. Figura 19) e referi o nome de algumas das partes. Levei comigo amostras de pedras vulcânicas; imagens de objetos feitos com estas pedras; imagem de um vulcão em erupção e, no fim, realizei a experiência do vulcão em erupção (à qual as crianças reagiram com um enorme entusiasmo, pedindo para a realizar mais vezes), utilizando também a maqueta.



Figura 18 – Maqueta do vulcão.



Figura 19 – Metade da maqueta do vulcão, através da qual falei sobre algumas partes deste.

Por fim, para consolidar as aprendizagens relativas ao tema dos vulcões, propus uma atividade do Domínio da Expressão Plástica. As crianças tinham de fazer dedadas com tinta azul, no céu da imagem, e passar com o indicador, com tinta encarnada, por cima das setas, representando a ascensão do magma.

Fundamentação teórica

A **Expressão Plástica** é definida no *Guia de actividades curriculares para a Educação Pré-escolar* (Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, s.d., p. 58) como “o registo gráfico ou plástico que corresponde a uma forma de comunicar da criança, através de uma linguagem não verbal”.

⁷ Esta aula, cuja planificação apresento no capítulo 2, será devidamente fundamentada nesse local.

Como determinado nas *Orientações Curriculares* (Ministério da Educação, 2009), a Expressão Plástica inclui-se no Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, que, por sua vez, se enquadra na Área de Expressão e Comunicação (pp. 57ss). Trata-se de uma vertente que se relaciona com as demais, em especial com a expressão motora – visto que a expressão plástica “implica um controlo da motricidade fina” (p. 61), mas esta “recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios” (p. 61) que são intermediários desta forma de expressão. Os objetivos desta vertente do Domínio das Expressões são os mencionados no acima referido *Guia* (Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, s.d.):

- Desenvolver a imaginação e as capacidades expressivas;
- Adquirir competências gráficas e plásticas;
- Desenvolver o controlo da motricidade fina;
- Desenvolver noções espaciais e de lateralidade;
- Adquirir competências sociais de trabalho cooperativo. (p. 58)

As atividades plásticas, lamentavelmente vistas por alguns como passatempos na Educação Pré-Escolar, desenvolvem, afinal, várias capacidades/ destrezas e valores/ atitudes nas crianças. Embora os educadores muitas vezes utilizem estas atividades como formas de passatempos, é importante que estes planeiem o seu trabalho com vista ao desenvolvimento das crianças em toda a sua plenitude e, conseqüentemente, que saibam o que as crianças vão desenvolver nas atividades propostas.

Esta atividade de expressão plástica foi desenvolvida por todas as crianças de uma forma empenhada, embora nem todas tenham conseguido realizá-la corretamente.

Sexta-feira, 27 de janeiro de 2012

A Educadora levou as crianças para a sala da televisão, onde lhes contou uma história de Carla Antunes. Mostrou várias imagens e as crianças tinham de ver qual delas correspondia ao que tinha acontecido na história. Com esta estratégia, a Educadora levou as crianças a recontarem a história através das imagens.

Depois do recreio, a Educadora distribuiu uma representação de um chupa-chupa por cada menino. Com este material, trabalhou a lateralização, as cores, cálculo mental/ concreto e a correspondência do algarismo à quantidade.

Posteriormente, a Educadora fez uma revisão do ciclo da água. Utilizou um placar, no qual as crianças tinham de ir colando certas imagens, à medida que a Educadora ia contando a “A gotinha de água”. Para consolidar a matéria, os meninos participaram, um pouco inibidos, numa dramatização: uns eram as ondinhas do oceano, que depois se iam evaporar e formar nuvens; outro o sol; outros faziam de nuvens, de gelo e de chuva.

Fundamentação teórica

O **cálculo mental** é descrito por Ribeiro, Valério e Gomes (2009, p. 8), como “um movimento rápido e flexível através do mundo dos números”. Este movimento é um poderoso meio de cálculo, sendo um caminho de aproximação aos números e à informação numérica. Os autores citados afirmam que esta competência elementar é caracterizada por:

- trabalhar com os números e não com os algarismos;
- usar as propriedades elementares de cálculo e as relações entre números tal como a propriedade comutativa, a propriedade distributiva e a noção de operação inversa;
- implicar um bom desenvolvimento do sentido de número e um saudável conhecimento dos factos numéricos elementares;
- permitir o uso de registos intermédios de acordo com a situação. (pp. 7-8)

Segundo os mesmos autores, o cálculo mental tem como principal característica “desenvolver nas crianças uma diferenciação natural no modo como operam, para chegar à solução de um problema” (p. 8). Esta forma de cálculo é “ativa, flexível e habilidosa”, dando assim liberdade às crianças de seguirem as suas “próprias abordagens, usarem as suas próprias referências numéricas e adoptarem o seu próprio grau de simplificação de cálculos” (p. 7).

O desenvolvimento do cálculo mental constitui uma ferramenta importante nos dias de hoje, quer diga respeito a cálculos com dinheiro, tempo, massa ou distâncias. As boas competências de cálculo são essenciais para a manutenção de uma forte relação com os números, de forma a sermos capazes de olhar para estes de uma maneira crítica e interpretá-los de modo apropriado (Ribeiro *et al.*, 2009, p. 4). Neste sentido, o cálculo mental é um elemento crucial do mundo dos números, que a criança deve ser capaz de usar com confiança.

As crianças participaram muito ativamente nas atividades relacionadas quer com o cálculo mental, quer com a lateralização e conhecimento das cores, respondendo prontamente às questões feitas pela Educadora.

Segunda-feira, 30 de janeiro de 2012

A Educadora sentou os meninos no tapete e falou com eles acerca dos acontecimentos passados no fim de semana.

No âmbito do Conhecimento do Mundo, neste dia trabalhou as salinas. Entrando no tema, que se inclui no âmbito dos minerais, abordou vários conceitos, tais como, tanques, salineiros, instrumentos de trabalho e serra de sal. Para fazer esta abordagem a Educadora levou uma maquete de seis tanques e uns rodos pequenos. Explicou o processo que ocorre nas salinas até obtermos o sal, e chamou os meninos, a pares, para, com a representação de um rodo e com um pedaço de sal espalhado num tanque, fazerem uma serra de sal. Posteriormente, a Educadora deu a provar às crianças uma pedra de sal.

Após o recreio, as crianças trabalharam com o material estruturado Cuisenaire, com o qual fizeram uma revisão dos valores das peças e a escada (ambas as tarefas só até à peça amarela e realizadas por todas as crianças sem dificuldades). Depois, fizeram a leitura da escada por cores, por ordem crescente e decrescente, revelando que este exercício já tinha sido trabalhado, pois as dificuldades reveladas foram poucas.

Fundamentação teórica e inferências

Para o **desenvolvimento da linguagem oral**, nada melhor do que conversar muito com as crianças, incitando-as a falar todo o tempo possível. O facto de a Educadora ter proporcionado um diálogo com as crianças sobre os seus fins de semana é uma forma de aproveitar o momento, que tem lugar no início da manhã, “para dar uma oportunidade de contar novidades” (Cordeiro, 2010, p. 371). Este momento pode parecer sem interesse, mas, como é defendido por Cordeiro, ao fazê-lo, as crianças não só aprendem “a saber ouvir, a esperar pela sua vez e a estar com atenção, concentração e tranquilidade”, como, ainda e ao mesmo tempo, desenvolvem “a memorização”, o sentido de respeito pelos outros, a aprendizagem da valorização da “linguagem e a

relação afectiva, bem como a observação” (p. 371). Há que dar importância a este momento, que pode parecer tão insignificante entre as demais atividades propostas às crianças, mas que desenvolve certos valores e atitudes, sendo muitos deles necessários à vida em comunidade.

As crianças mostraram-se muito inibidas para relatar os acontecimentos passados no fim de semana, tendo de ser a Educadora a estimulá-las. Como estes momentos são fundamentais para as crianças se desinibirem e ganharem confiança para conversar, foi importante a insistência feita pela Educadora.

Terça-feira, 31 de janeiro de 2012

Nesta manhã, a Educadora começou por sentar os meninos no tapete e leu-lhes *Os ovos misteriosos*, de Luísa Ducla Soares, história que os alunos demonstraram gostar. Depois de ler a história, falou um pouco com as crianças sobre a mesma e apresentou seis ovos de cores diferentes, tais como os que entram na história.

Com os ovos e o material estruturado 1.º Dom de Froebel, a Educadora trabalhou a correspondência de objetos da mesma cor e a estruturação espacial, nomeadamente os termos: à frente, atrás, do lado direito, do lado esquerdo, sobre os quais as crianças revelaram ter domínio.

Posteriormente, a Educadora continuou a abordagem ao tema dos minerais. Começou por fazer uma breve revisão dos conteúdos sobre o sal (que a maioria dos meninos se recordava) e, depois, apresentou um novo mineral – o carvão. Após uma conversa sobre o carvão, os meninos realizaram, de uma forma empenhada, um desenho, utilizando pedaços deste.

Sexta-feira, 3 de fevereiro de 2012

As aulas desta manhã foram dadas por mim. Comecei pelo Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, lendo a história *O Pequeno Azul e o Pequeno Amarelo*, de Leo Lionni. Antes de começar a história, distribuí pompons amarelos, azuis e verdes, um a cada menino. No decorrer da história, sempre que aparecia a personagem Pequeno Azul, os meninos que tinham o pompom azul levantavam-no; o mesmo acontecia para os outros dois pompons. Embora, ao início, os meninos demonstrassem

alguma hesitação ao levantar o pompom, esta atitude foi-se perdendo e foram participando ativamente na história.

Depois de ler a história, fiz a junção de tinta azul e amarela, para que as crianças percebessem o porquê de o Pequeno Amarelo e o Pequeno Azul terem ficado verdes.

Posteriormente, levei as crianças até à sala da televisão. A porta desta sala tinha sido decorada por mim (com plástico) como se fosse uma porta de um submarino, como se pode observar na Figura 20, onde nós íamos entrar e fazer uma viagem ao fundo do mar. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas e curiosas assim que viram “o submarino”, e conseguiram envolver-se na fantasia de ir realizar uma viagem ao fundo do mar. Após apresentar uma imagem com vários animais marinhos, representada na Figura 21, trabalhei as cores, utilizando também o 1.º Dom de Froebel. No decorrer da aula, aumentei o capital lexical das crianças ao referir o nome dos animais marinhos apresentados, e trabalhei um pouco a estruturação espacial.

Depois do recreio, a Educadora do Grupo A, juntamente com a Educadora do Grupo B falaram para os dois Grupos sobre os seres vivos e os seres não vivos. Utilizaram plantas, pedras, ervas com raízes, para trabalharem as diferenças entre os seres vivos e os seres não vivos. Para consolidar a matéria, as Educadoras solicitaram às crianças que procurassem exemplos de seres não vivos na sala de aula.



Figura 20 – Representação de um submarino.



Figura 21 – Imagem com animais marinhos.

Fundamentação teórica e inferências

Nesta aula apelei muito ao **imaginário** das crianças. Fi-lo com um objetivo que deverá ser atingindo no percurso das crianças na Educação Pré-Escolar: incentivar/

estimular as crianças a desempenhar pequenas tarefas ligadas à aprendizagem escolar com motivação, preferencialmente antes de ingressarem no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para atingir este objetivo é necessário que o educador, para além de utilizar materiais e/ ou atividades lúdicas que levem a criança a estar ativa na construção do seu próprio conhecimento, tal como procurei fazer durante esta aula, tenha em atenção que deve, como defendido pela psicóloga Almeida (2012, p. 25), “manter uma postura ativa e dinâmica, com movimentação pela sala de aula, mudanças no tom de voz, de forma a enfatizar aspectos mais ou menos importantes”.

Na Educação Pré-Escolar, defende aquela mesma psicóloga, deve associar-se o trabalho escolar ao brincar/ lúdico, pois assim não se retira à criança a sua necessidade de brincar – “atividade tão saudável e essencial para o seu bom desenvolvimento” – e cria-se um “estímulo positivo para a aprendizagem (através do brincar), que vai orientá-la para o pedagógico e para a estimulação cognitiva de uma forma lúdica e atrativa”.

Segunda-feira, 6 de fevereiro de 2012

Esta manhã de aulas foi dada pela minha colega de estágio, P. A colega começou por contar a história *Desculpa!*. Posteriormente, deu a cada menino uma representação plana de um balão, feito com papel espelhado, para que as crianças vivenciassem a situação semelhante à vivida pelas personagens da história.

No Domínio da Matemática, a colega utilizou o material Cuisenaire. Levou as crianças a explorarem o valor das peças, até à peça amarela, a fazerem a correspondência entre os algarismos e o valor de cada peça, a montarem a escada, por ordem crescente até à peça amarela.

Terça-feira, 7 de fevereiro de 2012

Esta manhã foi preparada pela minha colega de estágio, A. A colega começou pelo Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, lendo a história *Beijinhos, beijinhos!*. Depois de ler a história, estabeleceu um diálogo com as crianças sobre os beijinhos, apelando à imaginação.

Posteriormente, propôs uma atividade do Domínio da Expressão Plástica: a técnica dos carimbos. As crianças utilizaram carimbos de batata, previamente feitos pela

colega. Tinham uma folha de papel A4 com dois retângulos; no retângulo mais à direita, tinham de usar carimbos com a forma do lábio e, no retângulo mais à esquerda, o carimbo do contorno do lábio.

Depois de terminar a aula preparada, foi solicitado à colega, pela Educadora do Grupo, que desse uma aula surpresa sobre a teoria de conjuntos, com o material estruturado Blocos Lógicos.

Sexta-feira, 10 de fevereiro de 2012

A Educadora solicitou à minha colega P., que desse aula surpresa, com palhinhas e algarismos móveis. Durante a aula, a colega apelou à contagem, ao cálculo mental e à correspondência entre algarismo e quantidade.

Posteriormente, foi-me solicitado também pela Educadora que desse uma aula de revisão sobre as plantas. Depois de a Educadora me ter dado imagens com a sequência do desenvolvimento de uma planta, um regador, uma representação das várias partes da planta, levei as crianças para a sala da televisão. Fiz uma revisão dos conteúdos, tal como pedido, dando, sempre que necessário, a explicação dos mesmos.

Como este foi o último dia de estágio nesta Escola, nós, estagiárias, realizámos um teatro baseado no livro *Cuquedo*.

Fundamentação teórica e inferências

Com a realização desta pequena teatralização, terminámos de forma agradável o estágio junto deste Grupo de crianças de 3 anos e o estágio da Educação Pré-Escolar.

A **Educação Pré-Escolar** revelou-se-me entusiasmante na medida em que temos de desenvolver em crianças de pequena idade a curiosidade e o interesse, e muitas vezes tentar desmistificar as ideias fantásticas que estas têm sobre o que as rodeia. Tal como defendido no artigo 2.º da Lei n.º 5/97, a Educação Pré-Escolar é a

[...] primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Nesta mesma lei são apresentados os objetivos da Educação Pré-Escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

De tudo o que me foi dado observar durante o meu estágio na Educação Pré-Escolar, bem como atendendo ao meu esforço de preparação de aulas (com as quais pretendi contribuir para este momento de estágio), considero que tive o privilégio de ver sempre desenvolvido um ou vários objetivos dos descritos anteriormente.

As Áreas e os Domínios a trabalhar com as crianças da Educação Pré-Escolar, e sobre os quais fui fazendo inferências, são os estipulados nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2009):

- Área de Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão/ Comunicação que compreende três domínios:
 - a)domínio das expressões com diferentes vertentes – expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical;
 - b)domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;
 - c)domínio da matemática.
- Área de Conhecimento do Mundo. (p. 14)

4. Turma do 1.º ano

Este meu primeiro período de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico ocorreu entre 5 de março e 27 de abril de 2012, numa Escola privada de Lisboa, junto da Turma B do 1.º ano (crianças na faixa etária dos 6 anos).

4.1. Caracterização da Turma

A Turma B do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico junto da qual estagiei é constituída por 26 alunos – 13 do género masculino e 13 do género feminino. Os vinte e seis alunos têm 6 anos (feitos até dezembro). Todos frequentam esta Escola desde os 3 anos.

Segundo o Projeto Curricular de Turma (cedido pela docente da Turma), há dois alunos que revelam dificuldades de aprendizagem. De uma forma geral, a Turma sente interesse por todas as Áreas Curriculares. As dificuldades sentidas pelos alunos ao nível das aprendizagens são: escrita, leitura, ortografia e cálculo.

4.2. Espaço e horário

A sala onde a Turma B do 1.º ano está inserida é de espaço reduzido para a quantidade de mesas existentes, tal como se pode observar na Figura 22, o que dificulta a circulação dos alunos na sala de aula.

A sala possui três placares, onde a Professora coloca informação acerca dos conteúdos já lecionados. Estes placares apresentam cores muito harmoniosas. Esta decoração com conteúdos é defendida por Forneio (citada por Zabalza, 2001, p. 239), quando refere que a decoração pode ser um “conteúdo de aprendizagem”.



Figura 22 – Sala do 1.º ano B.

O horário da Turma B do 1.º ano encontra-se no Anexo 4.

4.3. Relatos Diários

Segunda-feira, 5 de março de 2012

Nesta manhã, a Professora começou por manter um diálogo com os alunos sobre o que estes fizeram durante o fim de semana. Depois disto, foi a vez de as minhas colegas de estágio e eu nos apresentarmos.

Com o material Cuisenaire, a Professora deu a noção de quíntuplo de um número; recordou ainda o quádruplo, através de uma situação problemática.

Depois do recreio, os alunos elaboraram uma proposta de trabalho: um ditado espacial. Em seguida, fizeram a leitura de um texto do manual e preencheram uma proposta de trabalho, respondendo a perguntas de interpretação do texto e fazendo exercícios de divisão silábica e classificação da palavra quanto à posição da sílaba tónica.

Posteriormente, os alunos tiveram aula de música, durante a qual mostraram o trabalho de casa e tocaram flauta.

Fundamentação teórica e inferências

O **1.º Ciclo** é a primeira etapa do Ensino Básico, onde ingressam as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro. As crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro podem ingressar no Ensino Básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, em termos a regulamentar.

Como esta será uma abordagem ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, será importante definir os seus objetivos do Ensino Básico. Estes são descritos no artigo 7.º da Lei n.º 49/2005, sendo eles:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

O professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve ter em atenção os objetivos acima enunciados, para que possa cumprir aquilo que dele é esperado.

Para além disso, deverá ter presente que todos os conteúdos a ensinar, nomeadamente os respeitantes às Áreas Curriculares de Língua Portuguesa (Área denominada como Português, no *Programa* de 2009), Matemática, Estudo do Meio, Expressão e Educação, Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões), começam a ser desenvolvidos no 1.º Ciclo e terão continuidade no 2.º e 3.º Ciclos, pelo que uma falha neste ciclo de ensino constituirá um obstáculo na prossecução de estudos dos alunos.

Terça-feira, 6 de março de 2012

Neste dia, as duas Turmas de 1.º ano foram visitar a Polícia Municipal de Monsanto. Como não havia lugares suficientes no autocarro, o meu grupo de estágio e eu ficámos na Escola, mais propriamente na sala do 3.º ano A.

Os alunos do 3.º ano A resolveram situações problemáticas relacionadas com áreas, perímetros e números complexos. Depois do recreio, a Turma, com o auxílio do Professor, realizou um apontamento com as fórmulas para calcular áreas e perímetros de figuras geométricas.

Posteriormente, fizeram uma ficha de avaliação sumativa sobre análise morfosintática e a conjugação de um verbo. Concluíram ainda a prenda para o dia do pai.

Sexta-feira, 9 de março de 2012

Neste dia, os alunos fizeram uma ficha de avaliação sumativa de Língua Portuguesa. A Professora distribuiu duas provas diferentes, pois uma delas era adaptada a cinco alunos com dificuldades, aos quais nós (estagiárias) prestámos auxílio, nomeadamente lendo-lhes em voz alta as perguntas e incentivando-os a escrever as respostas depois de, oralmente, nos dizerem quais eram.

Após o recreio, a Professora abordou a adição de frações com o mesmo denominador. Para isso, usou a construção da igreja com o 5.º Dom de Froebel. Foi a docente quem fez a construção, não pondo os alunos a participar.

Fundamentação teórica e inferências

A **avaliação sumativa**, segundo o Ministério da Educação (2007, p. 12), destina-se a “fazer um julgamento sobre as aprendizagens dos alunos”, sendo que é realizada “no fim de um período lectivo ou no final do ano”. A ficha de avaliação sumativa realizada pelos alunos nesta manhã encontra-se na primeira situação.

O julgamento sobre as aprendizagens dos alunos pode traduzir-se numa classificação “qualitativa ou numérica”, mas avaliar e classificar são atos diferentes. De acordo com o Ministério da Educação (2007, p. 12), a classificação atribuída aos alunos é “um valor numa escala unidimensional”, enquanto a avaliação implica “uma interpretação sobre o grau em que os objectivos foram atingidos e uma tomada de decisão com vista ao futuro”.

Pareceu-me que os alunos não estranharam a atividade proposta; durante a realização da mesma não fizeram perguntas – exceção feita aos cinco alunos que eu e as minhas colegas estávamos a ajudar.

Segunda-feira, 12 de março de 2012

A Professora entregou uma proposta de trabalho com exercícios de preparação para a ficha de avaliação sumativa de Matemática.

Em seguida, a Professora fez a avaliação da leitura de um texto inserido no manual escolar, sendo que, depois, os alunos realizaram um exercício caligráfico relacionado com o mesmo.

Posteriormente, os alunos tiveram aula de música, onde realizaram um exercício de identificação de notas na pauta.

Fundamentação teórica e inferências

O **exercício caligráfico** é mais conhecido, tal como o expressam Condemarín e Chadwick (1986, p. 182), por cópia. As mesmas autoras defendem que este exercício permite que a criança progrida nos seus conhecimentos sobre as “caraterísticas específicas da linguagem” e apontam exemplos destas mesmas características: “sinais de expressão, pontuação, diagramação, formulação espaço-direcional da esquerda para a direita, percepção da palavra como conjunto de letras separadas por dois espaços em branco e captação da seqüência das letras dentro da palavra”. O exercício caligráfico/cópia permite praticar as “destrezas caligráficas das formas específicas de cada letra, a ligação e manutenção da regularidade de tamanho e proporção, alinhamento e inclinação”.

Para além dos aspetos referidos acima, e ainda segundo Condemarín e Chadwick (1986, p. 182), o exercício caligráfico/cópia favorece “os mecanismos de memorização, tão importantes para as destrezas de estudo”. Por isso, embora, durante a realização desta cópia, me tenha apercebido de que as crianças cumpriam o pedido mas não estavam motivadas para a fazer (pelas suas expressões faciais, pelo tempo que demoraram a fazê-la, era notório o esforço exigido), este exercício torna-se indispensável.

Terça-feira, 13 de março de 2012

Na primeira meia hora, o “chefe de material” (ou seja, a criança responsável, semanalmente, por distribuir pelos colegas os materiais necessários para as aulas) foi para junto da estante dos livros, chamar os colegas, por ordem, para virem escolher um livro para lerem silenciosamente no seu lugar. Os livros são os que estão na sala de aula,

arrumados na estante, e são variados (há, por exemplo, contos ou livros de Banda Desenhada).

Passada a meia hora de leitura silenciosa, os alunos realizaram a ficha de avaliação sumativa de Matemática, sendo que nestas também havia diferenciação para os cinco alunos já referidos acima, a propósito da ficha de avaliação sumativa de Língua Portuguesa.

Depois do recreio, sob a orientação da Professora, os alunos fizeram a leitura de um excerto de *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, inserido no manual escolar, e responderam oralmente a perguntas de interpretação do mesmo.

Fundamentação teórica e inferências

A **leitura silenciosa**, no *Programa de Português*, é aconselhada logo na primeira fase do 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 2009, p. 25). Diz-nos Sousa (1999, p. 22) que o facto de a escola proporcionar “ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual” favorece e cria “o gosto de ler”. A mesma autora refere ainda a imprescindível necessidade de haver uma promoção de “momentos de leitura individual e silenciosa em que os alunos possam escolher o objecto da sua leitura” (p. 23), como uma atividade a desenvolver “na biblioteca, e até em situação de aula, centradas na leitura recreativa e destinadas a conquistar leitores por gosto e com gosto”.

Durante a meia hora que durou esta atividade, os alunos reagiram de formas diferentes, se bem que, no geral, fosse perceptível que todos eles estão habituados a momentos como este – visto que não estranharam, nem questionaram o que iriam fazer. Alguns alunos sentaram-se nas respetivas carteiras a folhear o livro que tinham escolhido, sendo evidente que não estavam a praticar a leitura, mas, tão só, a observar as ilustrações; outros leram o livro escolhido até a Professora dar por finda a sessão; outros ainda, depois de leram o livro, trocavam-no com os colegas. Considero que esta experiência foi positiva para mim, pois, independentemente de haver outro trabalho/treino de leitura, apercebi-me que, com graus de empenhamento diferente (consoante a capacidade leitora de cada aluno), esta sessão lhes agradou, cumprindo-se assim uma atividade de leitura recreativa em sala de aula. Como nos explica Sousa (1999, p. 22), estas atividades, que devem ocorrer “na biblioteca, e até em situação de aula, [são] centradas na leitura recreativa e destinadas a conquistar leitores por gosto e com gosto”.

Sexta-feira, 16 de março de 2012

Nesta manhã, os alunos realizaram a ficha de avaliação sumativa de Estudo do Meio.

Posteriormente, a Professora, através do Cuisenaire, deu a tabuada da multiplicação do 10. Em seguida, os alunos escreveram numa folha quadriculada as tabuadas da multiplicação que já tinham aprendido (1, 2, 3, 4, 5 e 10). Os alunos que iam terminando a escrita da tabuada faziam uma sequência, na folha quadriculada, conforme o padrão feito pela Professora no quadro.

Fundamentação teórica e inferências

Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) defendem que “facilitar o cálculo mental, o cálculo escrito e a estimação, contribui para que [os alunos] compreendam relações entre os números e raciocinem matematicamente” (p. 49). Assim, os alunos deverão aprender a **tabuada** como forma de atingirem este fim. Segundo o *Programa de Matemática do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2007), no 1.º e 2.º anos um objetivo específico em relação ao tópico das operações com números naturais é “compreender, construir e memorizar as tabuadas da multiplicação” (p. 16), sendo que, nestes anos, os alunos deverão fazê-lo em relação às tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6 e 10.

Nesta aula, verifiquei que todos os alunos cumpriram o pedido, não revelando dificuldades. No entanto, como, no final de cada tabuada, a Professora coloca em cima do quadro uma folha A3 com a tabuada impressa, restou-me a dúvida se os alunos teriam memorizado as diversas tabuadas ou se se limitavam a copiá-la.

Segunda-feira, 19 de março de 2012

Após uma conversa acerca do significado da palavra *itinerários*, e depois de todos os alunos perceberem o significado da palavra, os alunos realizaram duas propostas de trabalho: uma em que, através de pistas e de uma planificação do Geoplano, era delimitado um itinerário; outra, na qual os próprios alunos tinham de identificar um itinerário, mas respeitando as regras de trânsito.

Após o recreio, cada aluno construiu um texto escrito inspirado nas imagens presentes numa proposta de trabalho.

Fundamentação teórica e inferências

O **Geoplano** é um “recurso manipulativo, para observação e análise de figuras geométricas” (Caldeira, 2009, p. 409), sendo composto por uma base onde se encontram saliências, às quais denominamos de pregos, onde se segurarão os elásticos manipulados pelos alunos.

Conhecido o material, poderá ser utilizado “papel ponteadado” (Caldeira, 2009, p. 411), onde os alunos poderão fazer diversas atividades, de entre elas “fazer itinerários” (p. 412), tal como foi proposto pela Professora neste dia.

Os alunos reagiram muito bem às propostas feitas, cumprindo o pedido sem problemas.

Terça-feira, 20 de março de 2012

Após o chefe de material chamar os colegas da Turma para irem buscar livros, os alunos realizaram a leitura e interpretação de um texto sobre a habitação. Depois, fizeram exercícios de conhecimento explícito da língua e um exercício caligráfico.

Findo o recreio, a Professora disse vários enunciados de situações problemáticas, que os alunos tiveram de resolver utilizando os Calculadores Multibásicos ou algarismos móveis (dependendo do material que lhes tinha sido distribuído).

Fundamentação teórica e inferências

A Professora recorreu ao material estruturado – **Calculadores Multibásicos**, para que os alunos resolvessem situações problemáticas. Podia tê-lo feito através de uma ficha, mas, como diz Caldeira (2009, p. 40), “a ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas como acções com objectivos distintos”. Abrantes *et al.* (1999, p. 46) afirmam que o trabalho com situações problemáticas, envolvendo objetos físicos e em que é possível “ver” os efeitos das operações, é fundamental para o desenvolvimento do significado destas e para contextualizar a aprendizagem dos procedimentos de cálculo.

Os alunos reagiram positivamente ao que foi proposto pela Professora, visto que, respeitando o material que lhes foi distribuído (Calculadores Multibásicos ou

algarismos móveis), realizaram sem qualquer dificuldade as operações que resolviam a situação problemática proposta.

Sexta-feira, 23 de março de 2012

Os alunos receberam uma proposta de trabalho, na qual corrigiram palavras (que tinham erros ortográficos) que se encontravam em frases.

Depois de as minhas colegas e eu escondermos ovos de chocolate no espaço de recreio, a fim de preparar atividades relacionadas com a Páscoa, os alunos foram até este espaço realizar um jogo de “Caça ao ovo”. Já na sala de aula, construíram a figura de um coelho com o Tangram.

Até à hora de almoço, durante cerca de 20 minutos, uma aluna da Turma, escolhida pela Professora, realizou a leitura em voz alta de um livro para os restantes alunos. Dada a extensão do livro ser considerável, a aluna não conseguiu terminar a leitura do mesmo.

Fundamentação teórica e inferências

Como já especificuei, as crianças que frequentam esta Escola iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita aos 5 anos. Por este motivo, quando chegam ao 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, trabalham matérias que apenas são propostas, no ensino oficial, para os anos subsequentes. No caso da leitura, conseguem já **ler com fluência** textos de alguma extensão. De acordo com Sim-Sim (2007, p. 47), “a leitura expressiva e, conseqüentemente, a fluência” são tanto melhores, quantas mais oportunidades de “repetição monitorizada da leitura oralizada” existirem.

A aluna que realizou a leitura fê-la bem, com uma velocidade normal e, sobretudo, com fluência e entoação. Nota-se que esta aluna tem um treino pessoal de leitura muito grande.

Como reforço do que foi descrito em cima, recorde que, no *Programa de Português* (Ministério da Educação, 2009, p. 26), apenas encontramos o descritor de desempenho “ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados” nos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Terça-feira, 10 de abril de 2012

Após o chefe de material ter chamado os colegas para irem buscar livros e estes os lerem em silêncio, fui colaborar na avaliação da condição física dos alunos do 1.º e 4.º anos – sendo que esta avaliação se destinava a um estudo sobre obesidade infantil que estava a ser desenvolvido com alunos desta escola.

Quando voltei para a sala de aula, os alunos encontravam-se a acabar uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa, onde tinham de formar palavras através de sílabas, preencher frases lacunares e realizar um exercício ortográfico.

Fundamentação teórica e inferências

A **obesidade** é definida por Peres (1982) como a “acumulação de gordura para além do normal” (p. 30), sendo esta uma manifestação comum a várias doenças e a diversas situações anormais. Esta acumulação exagerada de gordura resulta de “uma alimentação excessivamente calórica (energética) em relação ao que o organismo gasta” (p. 105).

A acumulação de gordura é uma preocupação, pois, como salienta Peres (1982), esta “aumenta a susceptibilidade para se padecer de doenças e aumenta a sua gravidade e duração” (p. 31). O mesmo autor aponta de entre essas doenças:

[...] diabetes, doenças cardiovasculares de natureza aterosclerótica, acidentes vasculares cerebrais e todas as demais manifestações da doença tromboembólica, hipertensão arterial, cirrose hepática, artroses dos membros e da coluna, doença venosa com ou sem varizes, cálculos das vias urinárias e das vias biliares, bronquite e enfisema pulmonar. (p. 31)

Sexta-feira, 13 de abril de 2012

Através de situações problemáticas, os alunos realizaram adições com as Calculadoras Papy.

Na Área Curricular Disciplinar de Língua Portuguesa, foi introduzido o conceito de área vocabular das palavras, realizando os alunos, posteriormente, um exercício em que tinham de escrever palavras da área vocabular de *casa e escola*. Fizeram ainda um exercício ortográfico.

Fundamentação teórica e inferências

As **Calculadoras Papy** consistem numa “série de placas ou painéis, divididos em quatro partes; cada uma das partes tem uma cor diferente (...) e representa um valor numérico” (Caldeira, 2009, p. 345). Estas cores inicialmente tinham ligação com as do material Cuisenaire mas as que são usadas na Escola privada onde estagiei são diferentes.

Para utilizar este material, menciona Caldeira (2009), os alunos necessitam de saber o valor numérico de cada parte colorida: “branco (1), azul (2), rosa (4) e verde (8)” (p. 346) e que em cada parte “só pode existir uma peça” (p. 347). A fim de assinalar a representação dos números nas Calculadoras, os alunos poderão utilizar diferentes materiais, desde que esse “ocupe o espaço permitido pelo quarto do quadrado” (p. 346). Com este material, ainda segundo Caldeira, a criança

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

Neste dia, os alunos utilizaram as Calculadoras Papy para resolver situações problemáticas. Fizeram-no de uma forma um pouco insegura, concluindo eu desta observação que as Calculadoras são pouco utilizadas e que os alunos não dominam o que têm de saber para trabalhar com este material.

Segunda-feira, 16 de abril de 2012

A Professora explicou o raciocínio para fazer subtrações com empréstimo, utilizando os Calculadores Multibásicos e algarismos móveis. Os alunos realizaram exercícios pondo em prática esta aprendizagem, para o que utilizaram os Calculadores Multibásicos e os algarismos móveis. Depois de os alunos entenderem o processo, a Professora ensinou como se faz este tipo de operações no papel, sendo que, para isso, passou, no quadro, uma operação a cada menino e acompanhou-os durante a resolução. Enquanto a Professora auxiliava alguns alunos na realização das operações, as minhas

colegas de estágio e eu começamos a preparar a prenda do dia da mãe com os restantes alunos.

De seguida os alunos foram para a aula de música.

Fundamentação teórica e inferências

Alsina (2004, p. 9) refere que quando se pretende introduzir uma nova “competência matemática”, o processo ideal de ensino-aprendizagem deverá incluir “a manipulação de diferentes materiais”, visto que “só a partir de um ensino diversificado, rico em recursos e estratégias para abordar uma mesma aprendizagem, se conseguirá que as aprendizagens matemáticas sejam interiorizadas de forma significativa e aumente o grau de consciência sobre elas”.

A Professora para levar os alunos a realizarem, por escrito, o algoritmo de subtração com empréstimo começou por concretizar o mesmo com materiais manipuláveis (Calculadores Multibásicos e algarismos móveis), sendo que, segundo informação dada pela Professora, esta estratégia já tinha sido feita várias vezes em dias anteriores.

De acordo com Alsina (2004, p. 9) este processo de ensino-aprendizagem é o mais correto, dado que só após este **trabalho de manipulação** se poderá “passar a usar recursos progressivamente mais elaborados de representação matemática, tais como a **representação gráfica** ou o trabalho escrito com lápis e papel”.

Terça-feira, 17 de abril de 2012

Esta manhã foi da responsabilidade da minha colega de estágio A. A colega começou por apresentar os símbolos utilizados para identificar vários estados do tempo. Depois, os alunos realizaram uma proposta de trabalho, na qual tinham de analisar um mapa de Portugal, onde estavam assinaladas as cidades (cada uma com um símbolo meteorológico) e, posteriormente, fazer a ligação entre a cidade, o símbolo e o significado do mesmo.

Em Matemática, a colega deu a tabuada da multiplicação do 7, utilizando imagens e algarismos móveis. Depois de escrever a tabuada no quadro, a colega colocou

uma música sobre a tabuada do 7, para os alunos ouvirem enquanto arrumavam o material.

Em Língua Portuguesa, a A. explorou a classe dos verbos, referindo-se a estes como indicadores da ação. Utilizou, para isso, um texto alusivo ao tema dado em Estudo do Meio, do qual fez a interpretação, e de onde retirou frases para os alunos circundarem, com o lápis verde, palavras que pertencessem à classe dos nomes e, com o lápis encarnado, palavras que pertencessem à classe dos verbos.

Fundamentação teórica e inferências

O conteúdo conceptual trabalhado pela colega, o **verbo**, é definido por Azeredo, Pinto e Lopes (2011, p. 226) como “o núcleo do grupo verbal e pertence a uma classe aberta de palavras. Exprime ações, estados, acontecimentos, considerados em momentos diferentes”.

No *Programa de Português* (Ministério da Educação, 2009, p. 49), dentro da competência específica do conhecimento explícito da língua, encontramos um descritor de desempenho que refere que, nos primeiros dois anos da escolaridade básica, os alunos deverão ser capazes de “distinguir nomes, verbos e adjetivos”. Assim sendo, para que os alunos desenvolvam esta capacidade de distinguir as palavras pertencentes a cada uma destas classes de palavras, é necessário, tal como feito neste dia, que se aborde cada uma das classes de palavras isoladamente, para que os alunos percebam o que difere entre elas.

Os alunos reagiram bem à abordagem a este tema, percebendo bem as características desta classe de palavras e sabendo identificar as palavras pertencentes a esta num exercício de consolidação apresentado pela colega.

Sexta-feira, 20 de abril de 2012

Nesta manhã, tive a oportunidade de lecionar as aulas. Comecei com a leitura e interpretação de um texto que retirei de um manual escolar do 2.º ano, ou seja, com a Área Curricular Disciplinar de Língua Portuguesa.

Aproveitando o texto lido em Língua Portuguesa, passei para a Área de Estudo do Meio. Explorei o movimento de rotação e translação do Planeta Terra, partindo

sempre dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, das concepções alternativas dos mesmos. Para uma melhor compreensão do tema, levei imagens (v. Figura 23) e uma maquete (v. Figura 24).

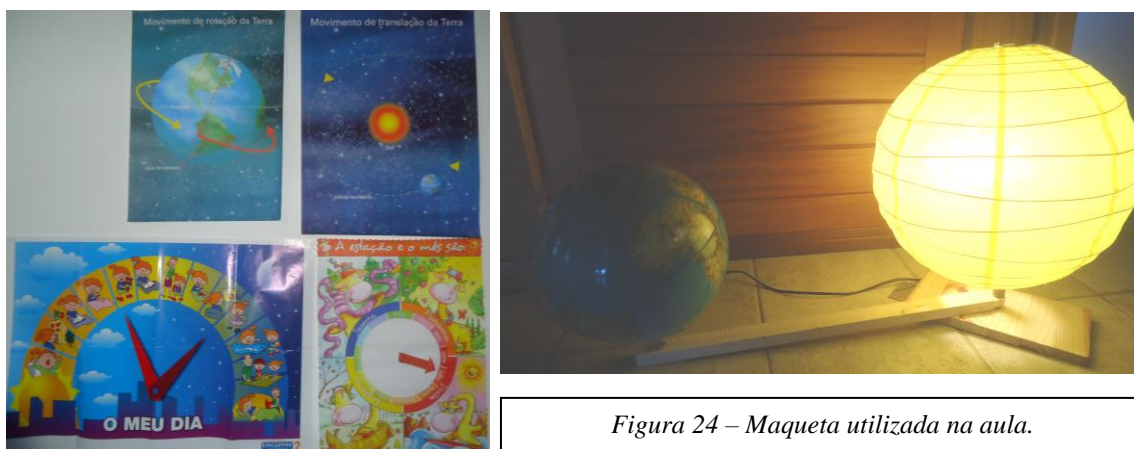


Figura 24 – Maquete utilizada na aula.

Figura 23 –Imagens de contextualização do tema.

Na Área de Matemática, abordei a diferença entre superfícies curvas e planas. Para esta abordagem, comecei por organizar a Turma em cinco grupos. Distribuí um conjunto de caixas a cada um dos grupos, sendo que os conjuntos das caixas distribuídas eram semelhantes. Nesta atividade, os alunos tinham de separar as caixas em dois grupos, de acordo com o seu aspeto. A partir daqui, explorei com os alunos a noção de superfície plana e superfície curva. Para finalizar, realizei outra atividade: chamava um aluno à frente, vendava-lhe os olhos e pedia a outro menino para lhe trazer uma das caixas da sua mesa. O aluno que estava vendado recebia a caixa e tinha de, através do sentido do tato, identificar se a caixa era composta só por superfícies planas, só por superfícies curvas ou por superfícies planas e curvas.

Fundamentação teórica e inferências

Os conteúdos conceptuais abordados na Área de Matemática, **superfícies planas e curvas**, estão ligados à geometria.

No *Programa de Matemática do Ensino Básico*, nos tópicos e objetivos específicos de geometria do 1.º e 2.º anos, encontramos o tópico referente às figuras no plano e sólidos geométricos, dentro do qual se encontra outro alusivo às propriedades e

classificação. De entre os objetivos específicos relativos a este tópico encontramos um ligado aos conteúdos desta aula, que refere que os alunos devem “comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças” (Ministério da Educação, 2007, p. 23). No mesmo documento, como nota relativa ao objetivo específico referido anteriormente, encontra-se a sugestão de propor a atividade que os alunos realizaram na minha aula: “promover a observação de modelos de sólidos geométricos, separando, por exemplo, os que têm todas as superfícies planas (poliedros) e os que têm superfícies curvas (não poliedros)”.

No que diz respeito à atividade de separar as caixas em dois grupos conforme o seu aspecto (a primeira atividade que realizei em grupo), embora os alunos tivessem feito o pedido, mostraram, pela sua agitação e alegria, que o trabalho em grupo não é muito utilizado como estratégia. Em relação à atividade seguinte (indicar que tipo de superfícies compunham o sólido), devido ao pedido constante feito pelos alunos para a repetir, apercebi-me que eles não só gostaram desta atividade, como perceberam os conteúdos abordados.

Ao observar que os alunos aderiram bem à estratégia de trabalhar em grupo e que demonstraram gostar da atividade seguinte, senti-me alegre, por conseguir encontrar metodologias agradáveis para a aprendizagem deles. Senti-me realizada, igualmente, quando me apercebi, através da última atividade, que os alunos tinham percebido os conteúdos por mim abordados.

Segunda-feira, 23 de abril de 2012

Esta manhã foi da responsabilidade da minha colega de estágio P., que começou por fazer a análise e interpretação de um texto que tinha seleccionado para esse fim. Seguidamente, fez com os alunos uma abordagem à classe dos adjetivos.

Na Área de Matemática, a colega deu a conhecer vários sólidos geométricos. Levou sólidos construídos em papel; levou papel já recortado para que alguns alunos conseguissem construir os mesmos sólidos. Propôs ainda a outros alunos que realizassem a montagem de um cubo com plasticina e palhinhas.

A colega não lecionou a Área de Estudo do Meio, porque estava previsto os alunos terem aula de Música. Mas, como tal não aconteceu e como a colega não levara material para lecionar esta Área, a Professora distribuiu sapinhos aos alunos, com os

quais fez operações de multiplicação, divisão, subtração e adição, conforme o nível em que cada um ia.

Fundamentação teórica e inferências

Como relatado, a colega, na Área de Matemática, apresentou/ deu a conhecer vários **sólidos geométricos**. De acordo com o *Programa de Matemática* (Ministério da Educação, 2007, p. 22), como já referi, nos tópicos e objetivos específicos de geometria do 1.º e 2.º anos, mais concretamente no tópico referente às figuras no plano, um dos objetivos a desenvolver é o de “comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças”, para o que é referido a seguinte nota: “promover a observação de modelos de sólidos geométricos”.

A estratégia desenvolvida pela colega, no meu entender, foi bastante apelativa, visto que, para além dos sólidos levados terem cor e desenhos, deixou que os alunos, através de uma planificação ou de palhinhas e plasticina, construíssem um sólido. Ao fazê-lo, os alunos tomaram consciência, através da manipulação, das características do sólido feito.

A capacidade de comunicação pode ser definida como a capacidade de “trocar ideias, negociar significados, desenvolver argumentos” (Abrantes *et al.*, 1999, p. 85). Segundo estes mesmos autores, para que os alunos desenvolvam essa capacidade é necessário realizar atividades como a desenvolvida neste dia, ou seja, permitir a “construção material de objectos, como no caso do cubo ou outros sólidos geométricos”. Esta atividade também irá desenvolver uma capacidade muito importante a nível de visualização espacial: a memória visual. Esta é definida pelos mesmos autores como a capacidade de “recordar objectos que já não estão à vista”, sendo primordial para se poder utilizar a comunicação, pois um aluno só saberá descrever um cubo se tiver uma memória visual sobre este mesmo sólido.

Apesar de a tarefa proposta pela minha colega P. ser um pouco complicada para os alunos, estes, embora sentindo algumas dificuldades em termos de motricidade, revelaram interesse, motivação, e todos cumpriram o objetivo.

Terça-feira, 24 de abril de 2012

Os alunos foram assistir a uma ação de formação sobre os Açores.

Posteriormente, a Professora leu uma parte do livro *Zás trás pás Zuca maluca*, e os alunos, em conjunto, inventaram o final da história, que a Professora escreveu no quadro e que eles copiaram numa folha.

A minha colega P. lecionou a Área de Estudo do Meio, abordando os astros, mais especificamente os planetas. Explorou a cor, a localização e o nome de cada um, e a diferença entre estrelas e planetas. Depois de abordar todos os conteúdos e de os alunos terem realizado uma atividade de consolidação, a colega fez uma sistematização sobre o tema.

Fundamentação teórica e inferências

As autoras Condemarín e Chadwick (1986, p. 185) referem que o **ditado** pode ser feito de diversas formas, sendo que uma das referidas foi a utilizada pela Professora nesta aula –“um grupo de crianças dita uma história ou uma experiência coletiva ao educador que a escreve no quadro-negro”. Segundo Gipe (1980, citado por Condemarín e Chadwick, 1986, p. 184), o ditado favorece o “aprendizado do vocabulário, proporciona uma prática ativa e estruturada na escrita de palavras em um contexto”.

Em relação a esta atividade, os alunos mostraram-se um pouco inibidos inicialmente, hesitando durante o período de partilha de ideias possíveis para a continuação da história. No entanto, passado uns minutos, alguns alunos começaram a participar mais na atividade, dando as suas ideias sem grande inibição.

Sexta-feira, 27 de abril de 2012

Comecei por presenciar uma aula assistida de uma colega, que estava também a estagiar junto de uma Turma de 1.º ano (Turma A). Em Língua Portuguesa, a colega trabalhou, com os alunos, leitura, interpretação e análise de um texto. Seguidamente, em Estudo do Meio, falou sobre a Lua. Na Área de Matemática, apresentou a noção de ângulo, abordando especificamente o ângulo reto.

Depois da reunião de reflexão e diálogo sobre as aulas assistidas deste dia, as minhas colegas de estágio e eu voltámos para a sala do 1.º ano B. Os alunos estavam a fazer a construção do sofá, utilizando o material estruturado – 5.º Dom de Froebel. Terminada a construção, a Professora colocou várias situações problemáticas em torno da mesma.

Fundamentação teórica e inferências

As **reuniões de supervisão** no final das aulas assistidas têm um papel crucial na nossa formação enquanto futuros profissionais, pois, com estas, percebemos quais os aspetos positivos e a melhorar das aulas dadas, aprendendo assim novas estratégias, ideias e, acima de tudo, aprendendo com o erro, quer o nosso, quer os das colegas. Estes momentos são também importantes na medida em que nos tornam alunos reflexivos. Refletimos sobre a nossa aprendizagem, sobre as estratégias utilizadas, pelo que, num futuro próximo, teremos condições de ser melhores profissionais.

Para além de ser fundamental, durante a nossa condição de aluno estagiário, sermos reflexivos, também quando exercermos a profissão continua a ser necessário a reflexão. Jacinto (2003) refere que o professor, como prático-reflexivo, pode ser definido a partir das três atitudes, sendo estas referidas por Dewey (s.d.):

- a) Abertura de espírito (disponibilidade para admitir outras opiniões e aceitar construtivamente os seus erros, evitando uma atitude defensiva e insegura no seu relacionamento com a instituição e com os seus pares);
- b) Responsabilidade (pelos seus actos e ponderação sobre os efeitos que estes podem ter nos alunos);
- c) Sinceridade e empenho na sua actividade, ao mostrar-se motivado para a renovação e para a mudança, contrariando, a rotina, que inevitavelmente, se instala. (p. 51)

Faz parte de ser bom professor a capacidade de refletir sobre a nossa prática e as nossas atitudes. Só desta forma será possível melhorar a nosso desenvolvimento enquanto docentes.

5. Turma do 2.º ano

Este período de estágio aconteceu entre 30 de abril e 22 de junho de 2012, numa Escola privada de Lisboa, junto de uma Turma (B) do 2.º ano (crianças na faixa etária dos 7 anos).

5.1. Caracterização da Turma

Segundo a informação cedida pela Professora, a Turma B do 2º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico é composta por 23 alunos: 9 do género masculino e 14 do género feminino. Os vinte e três alunos têm 7 anos (feitos até dezembro). Todos frequentam esta Escola privada desde os 3 anos.

Na Turma, há dois alunos que revelam dificuldades de aprendizagem. De uma forma geral, os alunos mostram interesse por todas as Áreas Curriculares.

Existe na Turma um aluno com problemas comportamentais e alunos (em número não fornecido pela Professora) com dificuldades ao nível das aprendizagens, sendo elas: escrita, ortografia e cálculo.

5.2. Espaço e horário

A sala é bastante ampla e iluminada, visto que tem três grandes janelas, como se pode verificar na Figura 25. Possui duas portas de acesso: uma dá para a outra sala do 2.º ano; a outra para as casas de banho dos alunos e para as duas salas do 4.º ano.

A sala possui um grande quadro de ardósia e uma tela onde podem ser projetadas imagens. Para além disto, a sala encontra-se decorada com esquemas e cartazes referentes a matérias supostamente aprendidas pelos alunos.



Figura 25 – Sala do 2.º ano B.

O horário da Turma B do 2.º ano encontra-se no Anexo 5.

5.3. Relatos Diários

Segunda-feira, 30 de abril de 2012

Nesta primeira manhã na sala do 2.º ano B, presenciámos uma aula da colega I, assistida por uma Professora da equipa de Supervisão do Estágio Profissional. Na Área de Língua Portuguesa, a colega começou por fazer a leitura, interpretação e análise (para o que escolheu levar um texto informativo sobre a bússola). Na Área de Estudo do Meio, explorou os pontos cardeais e a utilização da bússola. Já na Área de Matemática, abordou figuras geométricas com áreas equivalentes, utilizando o material Cuisenaire.

Posteriormente, fomos ver a aula assistida de outra colega, que deu os mesmos conteúdos (leitura, interpretação e análise de um texto, a bússola, equivalência de áreas). Utilizou, contudo, materiais diferentes. Na Área de Língua Portuguesa o texto que deu não estava ligado com o tema da Área de Estudo do Meio, e na Área de Matemática abordou o tema com o Monominós.

De seguida, estivemos presentes na reunião sobre as aulas observadas.

Fundamentação teórica e inferências

Nesta manhã, tal como referido, a colega I. usou o material Cuisenaire para explorar **áreas de figuras geométricas**. Segundo Caldeira (2009, p. 163), a área é “a extensão de uma porção limitada de superfície”. As peças do material Cuisenaire utilizado nesta aula permitem trabalhar as suas faces.

Caldeira (2009, p. 163) diz-nos também que, para descobrirem a área de uma dada figura geométrica, os alunos devem saber que a face de uma peça branca “representa um quadrado cujos lados medem 1 cm”. Ainda assim, no início, aconselha a mesma autora, que os alunos devem “contar com as peças brancas as faces das diferentes figuras”, tal como fez a colega I., visto que esta aula foi uma iniciação a este tema (área de figuras geométricas).

Depois de explorar e calcular a área de várias figuras geométricas, a colega ainda explorou o que são figuras com áreas equivalentes. Estas são definidas por Caldeira (2009, p. 163) como “duas superfícies planas” que têm “a mesma área independentemente da forma”. Durante a realização dos vários exercícios que a colega I. propôs, os alunos mostraram-se bastante motivados, sendo esta motivação mais notória quando os exercícios propostos eram de descoberta.

Sexta-feira, 4 de maio de 2012

Os alunos começaram por realizar exercícios de preparação para o teste intermédio de Língua Portuguesa. O enunciado era o de um teste intermédio de preparação do ano letivo anterior. A Professora propôs-lhes que realizassem esta prova como se fosse ‘mesmo’ o teste intermédio.

Em seguida, a Professora explorou com os alunos como se realiza a prova real pela operação inversa da multiplicação e os alunos realizaram exercícios de aplicação sobre este conteúdo.

Fundamentação teórica e inferências

As **provas das operações** são utilizadas, tal como referem Ruas e Grosso (2002, p. 121), para “confirmar o resultado de um cálculo” e fazem-se normalmente através

“de outro cálculo”. As provas podem ser “pela mesma operação ou pela operação inversa”.

Nesta aula, a Professora explorou o método de resolução da prova da multiplicação pela operação inversa. Para efetuá-la, utiliza-se a operação de divisão, dividindo o produto por “qualquer um dos factores e dever-se-á encontrar o outro” (Ruas e Grosso, 2002, p. 124).

Acho crucial que se explique, como fez a Professora, para que serve a realização destas provas, de modo a que os alunos percebam que estas são uma forma de ajudar, mais concretamente, de verificar se o cálculo feito está correto e não algo que se faz só porque o professor quer. Os alunos reagiram positivamente a esta explicação, apesar de terem revelado algumas dificuldades nos exercícios de aplicação, dificuldades estas normais para uma primeira abordagem sobre a temática e que foram ultrapassadas.

Segunda-feira, 7 de maio de 2012

À semelhança do acontecido no dia 4 de maio de 2012, a manhã começou com os alunos a realizarem um teste de preparação para o teste intermédio de Língua Portuguesa. De novo, a Professora propôs-lhes que realizassem esta prova como se fosse ‘mesmo’ o teste intermédio.

Em seguida, foram assistir a uma ação de formação sobre os cuidados a ter com a exposição solar.

Posteriormente, e no âmbito da Área de Língua Portuguesa, a Professora distribuiu uma proposta de trabalho, na qual os alunos tinham de colar, no sítio correto, palavras (nome próprio, um nome comum contável, um monossílabo e um polissílabo). Por indicação da Professora, neste dia, os alunos tinham levado para a escola revistas. Cada aluno, utilizando a revista que tinha consigo, tinha de recortar e colar na proposta de trabalho as palavras pedidas.

Fundamentação teórica e inferências

A estratégia utilizada para os alunos identificarem determinadas palavras, através de recortes em revistas, foi original. Ao ver a reação dos alunos a esta atividade, consegui perceber que estes gostaram de realizá-la.

As aprendizagens são muito mais significativas e gratificantes para os alunos se forem adquiridas de uma forma diferente e criativa. A **criatividade** é definida por Spodek e Saracho (1998, p. 352) como “o processo de desenvolvimento de produtos originais de alta qualidade e genuinamente significativos”. Estes autores referem que a educação deve “ênfatizar o desenvolvimento e a geração de ideias originais, que são a base do potencial criativo”. Assim sendo, é necessário que o professor também seja criativo, fomentando esta mesma criatividade nos alunos, tal como vi suceder neste dia.

Terça-feira, 8 de maio de 2012

A minha colega de estágio P. fez a sua manhã de aulas programadas. Começou por fazer a leitura, interpretação e análise de um texto.

De seguida, na Área de Matemática, realizou exercícios de consolidação sobre a prova real pela operação inversa da multiplicação.

Por fim, na Área de Estudo do Meio, conduziu duas experiências com água. Nas duas experiências, a colega começou por pedir aos alunos que registassem as suas conceções alternativas, após o que realizavam a experiência, conforme os procedimentos que constavam no protocolo entregue pela colega. Por fim, anotavam os resultados e retiravam conclusões acerca do que tinham observado.

Fundamentação teórica e inferências

O tipo de **experiências** no âmbito do **Estudo do Meio** realizadas neste dia é designado por Martins *et al.* (2007, p. 36) como trabalho prático ou atividade prática, aplicando-se este termo a situações “em que o aluno está activamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial”.

As atividades práticas, segundo Martins *et al.* (2007, p. 38), são importantes para as crianças, na medida em que são uma “forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior”, sendo este um “aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento, conforme comprovado por Piaget”. No entanto, para que as tarefas de carácter prático criem na criança interesse em “querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões”, é necessário

“questionar, reflectir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, planejar maneiras de testar ideias prévias e confrontar opiniões”.

Através da observação, constatei que os alunos se mostram muito interessados e motivados com atividades práticas deste tipo.

Sexta-feira, 11 de maio de 2012

Nesta manhã, a Professora começou por utilizar os Calculadores Multibásicos. Com este material, a Professora proporcionou atividades em que os alunos trabalharam a leitura de números, a adição, a subtração com empréstimo e a resolução de situações problemáticas.

De seguida, os alunos foram assistir a uma ação de formação sobre os cuidados a ter com a alimentação/ dentes.

Os alunos realizaram um exercício de expressão escrita, elaborando um texto a partir de imagens apresentadas numa proposta de trabalho que lhe tinha sido entregue.

Fundamentação teórica e inferências

A **escrita criativa** é defendida por Condemarán e Chadwick (1986) como uma das melhores formas para ativar os processos de “pensamento, imaginação e divergência” (p. 159). Assim, quanto maior for o número de experiências durante as quais a criança utilize a escrita, melhor será o apoio para “o controle da ortografia, a escolha da palavra adequada, a correspondência fonema-grafema e a sintaxe” (p. 159). Uma das experiências defendidas por estas autoras para estimular a escrita é a que foi realizada no fim desta manhã, ou seja, “escrever baseado em ilustrações, utilizando uma ilustração simples ou suas histórias em quadrinhos” (p. 164).

Durante esta atividade de expressão escrita, os alunos revelaram não ter grande imaginação e autonomia para escrever o texto. Contudo, e visto que os alunos revelam tais dificuldades, é ainda mais importante que a Professora propicie momentos como este, relacionados com a escrita, bem como outro tipo de atividades (relacionados com a oralidade), em que os alunos tenham de ser criativos e imaginativos.

Segunda-feira, 14 de maio de 2012

Os alunos começaram por realizar a leitura e interpretação de um texto do manual escolar e fizeram exercícios de conhecimento explícito da língua baseados no texto.

Em seguida, a minha colega P. deu aula assistida pela Professora da equipa de Supervisão do Estágio Profissional. Na Área de Língua Portuguesa, leu um texto e fez perguntas inferenciais sobre o mesmo, realizando ainda exercícios relacionados com o conhecimento explícito da língua.

Na Área de Estudo do Meio, a P. abordou a evolução da habitação, falando de grutas, castros, castelos, moradias, prédios e arranha-céus, para o que recorreu a imagens. Para consolidar os conteúdos, os alunos organizaram estas imagens numa reta cronológica.

Na Área de Matemática, a colega explorou o volume de um corpo. Dividiu a Turma em grupos e distribuiu, por cada um, uma caixa e vários cubos, sendo que o cubo era utilizado como unidade de medida de volume. Em grupo, os alunos tinham de preencher a caixa com os cubos e contá-los, descobrindo, assim, o volume da sua caixa. No fim, os grupos divulgaram à Turma o volume das suas caixas, indicando qual a caixa que tinha um maior volume, quais as caixas com volumes equivalentes e qual a caixa que tinha um menor volume.

Posteriormente, estivemos presentes na reunião sobre as aulas assistidas realizadas neste mesmo dia.

Fundamentação teórica e inferências

Na aula de Estudo do Meio, a colega propôs que os alunos completassem uma **reta cronológica** em relação à evolução da habitação. Esta prática é importante, visto que damos a conhecer, como salienta Félix (1998, p. 63), uma “visão global do processo histórico, partindo do passado mais remoto para a actualidade,” o que permite aos alunos reconhecerem uma dada sucessão.

A estratégia usada pela colega de distribuir cubos e caixas, e pedir aos alunos que descobrissem o **volume** das mesmas, deu oportunidade de os alunos, depois de entenderem teoricamente a definição de volume, realizarem, na prática, o cálculo do

volume através de materiais manipuláveis. Segundo Abrantes *et al.* (1999, p. 76), as primeiras experiências dos alunos devem ser sentidas através do “contacto com diferentes objectos que lhes seja permitido manipular, comparar, sentir, observar”.

Os alunos demonstraram grande entusiasmo tanto na atividade de Estudo do Meio, quanto na de Matemática. Creio que esta motivação se prendeu com o facto de ambas serem práticas, em especial a referente à descoberta do volume, que provocou uma interação entre os grupos.

Terça-feira, 15 de maio de 2012

Esta manhã foi de minha responsabilidade. Comecei pela Área de Matemática, abordando a prova real pela operação inversa da divisão, através de uma proposta de trabalho. Posteriormente, exercitei o conteúdo dado, colocando situações problemáticas.

De seguida, realizei a leitura e interpretação de um texto informativo (sobre as regiões de Portugal), fazendo exercícios de conhecimento explícito da língua sobre o mesmo.

Na Área de Estudo do Meio⁸, através de um *powerpoint*, explorei os tipos de habitação em Portugal, começando por mostrar imagens de casas típicas dos Açores e da Madeira. Em seguida, dividi a Turma em 4 grupos e distribuí, por cada um, um texto sobre as casas típicas de uma destas regiões: Minho, Trás-os-Montes, Ribatejo e Alentejo. Em grupo, os alunos tinham de sublinhar as características fundamentais das casas típicas da região que lhes calhou. Posteriormente, cada grupo construiu uma casa típica da região que lhe calhou (para o que lhes tinha levado conjuntos de casas de cortar, dobrar e colar da Majora). Depois de construída a casa (v. Figura 26), cada grupo, à medida que eu solicitava, apresentou-a e divulgou as características seleccionadas no texto. As casas das regiões da Beira e do Algarve (das quais não tinha exemplares em material da Majora) fui eu que apresentei, para o que voltei a usar o *powerpoint*.

⁸ Esta aula, cuja planificação apresento no capítulo 2, será devidamente fundamentada nesse local.



Figura 26 – Casas de cortar, dobrar e colar da Majora, representando casas típicas do Alentejo, Trás-os-Montes, Ribatejo e Minho, respetivamente.

Sexta-feira, 18 de maio de 2012

Os alunos começaram por realizar, de surpresa, uma ficha de avaliação sumativa de Língua Portuguesa.

Em seguida, fizeram exercícios de revisão sobre a realização das operações e respetivas provas. A Professora utilizou o 5.º Dom de Froebel para rever a representação de frações e frações equivalentes.

Fundamentação teórica

Em relação ao tópico das frações para o 1.º e 2.º anos, diz-nos o *Programa de Matemática* (Ministério da Educação, 2007, p. 17), num dos objetivos específicos deste tópico, que os alunos devem saber “identificar a metade, a terça parte, a quarta parte, a décima parte e outras partes da unidade e representá-las na forma de fracção”. Refira-se, a título de curiosidade, que, atualmente, nas *Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico* (Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo, 2012, pp. 10-11), para o 2.º ano de escolaridade, no Domínio de Números e Operações, encontramos, num dos objetivos gerais (“dividir a unidade”), um descritor que refere que os alunos devem “utilizar as frações $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{100}$ e $\frac{1}{1000}$ ”.

O material estruturado utilizado na aula de Matemática – **5.º Dom de Froebel** – é composto por 21 cubos inteiros, três cubos partidos em dois meios e outros três cubos

divididos em quatro quartos. Este material de acordo com Caldeira (2009, p. 302), permite “uma amplificação significativa dos conhecimentos das crianças sobre números racionais (Q)”, ou seja, facilita a aprendizagem dos alunos acerca dos conceitos de fração.

Segunda-feira, 21 de maio de 2012

Nesta manhã, dei aula assistida por uma Professora da equipa de Supervisão do Estágio Profissional.

Comecei pela Área de Matemática, onde abordei o tema “estimativas”. Para tal, comecei por pedir que os alunos procurassem o significado da palavra no dicionário. Depois, mostrei três frascos, cada um com uma determinada quantidade de objetos lá dentro: um deles tinha moedas de dois cêntimos; outro, tinha berlindes; outro, molas da roupa (v. Figura 27). Solicitei que os alunos registassem, numa proposta de trabalho que lhes havia dado, a estimativa da quantidade de objetos presentes em cada frasco. Posteriormente, verificámos quais os alunos que tinham feito uma melhor estimativa em relação à quantidade de objetos efetivamente existentes em cada frasco.



Figura 27 – Frascos com objetos.

Na Área de Língua Portuguesa, realizei a leitura e interpretação de um texto (criado por mim, sobre a habitação no mundo). A nível de exercícios de conhecimento explícito da língua, fi-los através de frases móveis retiradas do texto.

Com apoio no texto de Língua Portuguesa, e recorrendo a um *powerpoint*, na Área de Estudo do Meio, explorei com os alunos as características da casa típica da China, do Pólo Norte e de África. Após verificarmos as características de cada uma delas, os alunos construíram, a pares, casas típicas de África e do Pólo Norte, através de

estruturas (em pasta de papel e em cartolina) que lhes entreguei. No final, as casas completaram uma maquete que representava uma aldeia africana (v. Figura 28) e outra maquete que representava uma aldeia de esquimós (v. Figura 29).

Após a aula, fomos à reunião de reflexão sobre as aulas assistidas que existiram nesta manhã.



Figura 28 – Maquete de uma aldeia africana.

Figura 29 – Maquete de uma aldeia de esquimós.

Fundamentação teórica e inferências

Segundo Vieira (1993, p. 28), o **supervisor** é alguém que “orienta outrem num processo de formação relativamente formal e institucionalizado”. A figura do supervisor deve ser encarada como colaborativa, tal como defende Wallace (1991, citado por Vieira, 1993, p. 33), ou seja, o estagiário tem de entender que este “processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem orientado” contribuirá para o “aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor”.

As reuniões em que se comenta as atividades desenvolvidas por nós estagiários é um momento muito importante para qualquer aluno em formação, pois, de acordo com o referido por Vieira (1993, p. 12), ali se faz uma reflexão, o que é indispensável para “desenvolver a autonomia que permite ao homem enfrentar com confiança e eficácia os dilemas que caracterizam o mundo contemporâneo”.

Terça-feira, 22 de maio de 2012

Esta manhã foi da responsabilidade da minha colega de estágio A.

Na Área de Matemática, a colega explorou o processo de resolução da prova real pela mesma operação da divisão e realizou exercícios de aplicação.

Na Área de Língua Portuguesa, a colega fez com as crianças leitura, interpretação e análise de um texto.

Na Área de Estudo do Meio, a A. efetuou duas experiências com o ar. Em ambas, a colega começou por detetar as concepções alternativas das crianças, seguidamente orientou a execução dos procedimentos, depois, pediu que os alunos registassem os resultados e, por fim, levou os alunos a tirarem conclusões sobre o que observaram.

Fundamentação teórica e inferências

No âmbito do Estudo do Meio, Cachapuz, Praia e Jorge (2002) definem ‘concepções’ como “representações pessoais, espontâneas e solidárias de uma estrutura e que podem ser ou não partilhadas por um conjunto de alunos” (p. 155). A expressão ‘alternativas’, refere-se ao ato de “destacar a ideia que tais concepções não têm o estatuto de conceitos científicos e que sendo essenciais à aprendizagem (de um dado aluno) decorrem essencialmente da experiência pessoal do aluno, da cultura e linguagem”. Deste modo, e de acordo com os autores referidos anteriormente, **concepções alternativas** são “a explicação para os fenómenos de carácter subjectivo, são frequentemente idiossincráticas, daí a sua especificidade, nomeadamente em relação ao significado que cada aluno lhe atribui” (p. 157).

As concepções alternativas devem ser registadas pelos alunos (tal como fez a colega), ou, pelo menos, devemos levá-los a pensar nelas, para que, posteriormente, se estas concepções não corresponderem à realidade, consigamos desmontar o pensamento dos alunos, de modo a que estes entendam os factos reais.

Sexta-feira, 25 de maio de 2012

Nesta manhã, assisti a duas aulas programadas, ambas dadas no 4.º ano. Comecei por presenciar a aula programada da colega A. Em Língua Portuguesa, a A. explorou uma autobiografia do rei D. Carlos I, da qual fez a leitura, interpretação e exercícios de conhecimento explícito da língua. Em seguida, e na continuidade do

assunto trabalhado no texto de Língua Portuguesa, falou sobre este rei e sobre os acontecimentos da época, recorrendo a um *powerpoint*, e levando os alunos a construir uma reta cronológica com os dados apresentados. Na Área de Matemática, a colega A. abordou o conceito matemático – média, através de situações problemáticas.

De seguida, assisti à aula do colega R., que começou por dar a noção de mediana e explicar como se acha, através de algarismos móveis e de tabelas que tinha cedido aos alunos (estas tabelas estavam impressas em folhas de papel). Depois, o colega leu e interpretou com os alunos um texto, que abordava o período anterior à implantação da república. Em Estudo do Meio falou sobre este momento histórico, usando para o efeito o *powerpoint*.

Posteriormente, estive presente na reunião de reflexão sobre as aulas.

Fundamentação teórica e inferências

As finalidades do **ensino da História**, de acordo com Félix (1998), podem ser agrupadas em três grandes categorias: “do campo do saber (objectivos conceptuais); do campo do saber-fazer (objectivos procedimentais) e do campo do saber-ser (objectivos atitudinais)” (p. 59). Este autor especifica o que se pretende com cada uma destas finalidades. Os objetivos conceptuais correspondem ao campo do saber e centram-se na “transmissão de um património, de uma cultura histórica que dará aos jovens as suas raízes, a tomada de consciência do passado da sociedade a que pertencem (local, nacional e universal)” (p. 59). Os objetivos do saber-fazer aparecem normalmente como uma “introdução aos métodos da História ou como a sua adequação nos diferentes currículos” (p. 60). Finalmente, os objetivos do campo do saber-ser (relacionados com as atitudes) visam a

[...] formação do indivíduo nos valores democráticos e nos direitos humanos, a formação de uma cidadania crítica, tolerante e activa; o desenvolvimento do espírito crítico e a promoção do sentimento de solidariedade que liga os alunos aos seus antepassados e aos seus contemporâneos. (p. 60)

Os alunos durante as aulas dos meus dois colegas revelaram-se interessados e participativos.

Segunda-feira, 28 de maio de 2012

Numa sala à parte, o meu grupo de estágio esteve a corrigir provas de Língua Portuguesa que os meninos tinham feito como preparação para a prova intermédia que iriam fazer. Quando regressámos à sala da Turma B, os meninos estavam a realizar exercícios de conhecimento explícito da língua e um exercício ortográfico.

Fundamentação teórica e inferências

O **exercício ortográfico**, vulgarmente conhecido por **ditado**, apresenta, em relação à cópia, um maior nível de dificuldade para o aluno, pois carece de representação gráfica do conteúdo, tendo apenas uma sua representação auditivo-verbal (Condemarín e Chadwick, 1986, p. 184).

O exercício de ditado, segundo Condemarín e Chadwick (1986, p. 184), desenvolve a “capacidade para escutar de forma concentrada e incrementa a qualidade de atenção da criança”; permite ainda exercitar a “memorização de palavras, orações e frases, e proporciona treinamento em registrar com precisão os termos exatos”. Este registo com precisão de palavras em orações ou parágrafos desenvolve uma melhor “percepção do uso das matrizes semânticas e sintáticos da linguagem”.

O exercício ortográfico, tal e qual como o exercício caligráfico, não são apreciados pelos alunos, pois tanto um como outro exigem grande concentração e esforço por parte destes. Observei que os alunos não reagem de forma entusiasmada durante a realização destes exercícios. Eles são, no entanto, imprescindíveis para o progressivo domínio da leitura e da escrita.

Terça-feira, 29 de maio de 2012

Primeiramente, observei a aula assistida da colega S., do 2.º ano de mestrado. A colega iniciou a aula com um texto, trabalhado na Área de Língua Portuguesa. O texto abordava o tema que iria ser abordado na Área de Estudo do Meio – a Revolução de Outubro. Este mesmo tema foi abordado com o auxílio de um *powerpoint*. Na Área de Matemática, através de um *powerpoint*, a S. explicou e explorou o processo para calcular a média.

Na segunda parte da manhã, estive presente na aula assistida da colega X., também do 2.º ano do mestrado. A X. elaborou um jornal, que distribuiu aos alunos e que continha todo o material necessário para o decorrer da aula. Começou por ler, interpretar e analisar um texto relativo à Implantação da República portuguesa. Na Área de Estudo do Meio, explorou o tema apresentado no texto, e expos os fatores que mudaram com a Implantação da República. Pôs os alunos a ouvirem o Hino Nacional. Na Área de Matemática, a X. explicou como se elabora o diagrama de caule e folha, utilizando para o efeito os dados presentes no jornal, algarismos móveis e uma fita de papel autocolante, que se encontravam previamente coladas nas mesas dos alunos.

Fundamentação teórica e inferências

No *Programa de Matemática do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2007, p. 28) pode verificar-se que um objetivo específico do tema organização e tratamento de dados do 3.º e 4.º anos é “ler, explorar, interpretar e descrever tabelas e gráficos, e, responder e formular questões relacionadas com a informação apresentada”; na nota respetiva a este objetivo, constata-se que é solicitado “utilizar gráficos trabalhados nos anos anteriores e abordar outras representações gráficas, como os gráficos circulares e o diagrama de caule e folhas”.

O **gráfico ou diagrama de caule e folhas**, segundo Martins e Ponte (2010), é um tipo de representação que “se situa entre a tabela e o gráfico, uma vez que, de um modo geral, apresenta os verdadeiros valores da amostra, mas de uma forma sugestiva, que faz lembrar o histograma” (p. 93). A base da construção de uma representação de caule e folhas está na “escolha de um par de dígitos adjacentes nos dados, que vai permitir dividir cada dado do conjunto de dados em duas partes: o *caule* e a *folha*, que se dispõem para um e outro lado de um traço vertical” (p. 94).

Fiquei com a dúvida sobre se esta matéria será de difícil compreensão para as crianças destas idades ou se a estratégia usada pela colega não teria tido o resultado pretendido, pois os alunos mostravam-se nitidamente confusos, apresentando constantes dúvidas nos exercícios propostos.

Sexta-feira, 1 de junho de 2012

Neste dia não compareci ao estágio porque estive presente no Oeste Infantil.

Segunda-feira, 4 de junho de 2012

Nesta manhã a minha colega de estágio A. teve aula assistida. Começou pela Área de Língua Portuguesa, realizando com os alunos a leitura e interpretação de um texto. Através de frases móveis, a colega explorou as funções sintáticas existentes em cada uma.

Na Área de Estudo do Meio, a colega abordou alguns cuidados a ter na praia através de um *powerpoint*.

Na Área de Matemática foram abordados conceitos, ligados ao tema de probabilidades, tais como: acontecimento certo, impossível, o mais provável e o possível.

Após a aula da colega, os alunos realizaram exercícios de preparação para o teste intermédio de Matemática.

Sucedeu-se a reunião de reflexão sobre as aulas assistidas.

Fundamentação teórica

O conceito abordado na Área de Matemática – **probabilidades**, segundo Abrantes *et al.* (1999) ajuda a compreender “outros tópicos do currículo de Matemática, ligados aos números, às medidas ou às representações gráficas, e envolvendo capacidades matemáticas importantes, nomeadamente de estimação e de resolução de problemas” (pp. 94-95). Os mesmos autores consideram pertinente que os alunos contactem com este conceito desde os primeiros anos de escolaridade através da “realização de experiências concretas e da exploração da ideia de acaso na previsão de padrões de acontecimentos” (pp. 96-97).

O conceito de probabilidade tem uma complexidade elevada para os alunos do Ensino Básico. Assim sendo, Abrantes, *et al.* (1999, pp. 103-104) afirmam que neste ensino é somente importante que os alunos desenvolvam a “capacidade de usar a noção de probabilidade como um instrumento para raciocinar sobre situações concretas”.

Terça-feira, 5 de junho de 2012

Nesta manhã, os alunos do 2.º ano realizaram o teste intermédio de Matemática. Por este motivo, as minhas colegas de estágio e eu fomos para a sala do 3.º ano B.

Os alunos do 3.º ano começaram por realizar vários algoritmos das quatro operações. Posteriormente, a Professora realizou a leitura de um livro *Tempos difíceis para a monarquia: o problema da sucessão*, fazendo assim uma revisão da última matéria dada na Área de Estudo do Meio, mais concretamente sobre História de Portugal.

Após o recreio, voltámos para a sala do 2.º ano B, onde os alunos passaram o sumário de Matemática e fizeram um desenho no espaço restante da folha.

Fundamentação teórica e inferências

Os **testes intermédios** realizados pelos alunos neste dia são instrumentos de avaliação disponibilizados pelo GAVE, tendo como principais finalidades:

[...] permitir a cada professor aferir o desempenho dos seus alunos por referência a padrões de âmbito nacional, ajudar os alunos a uma melhor consciencialização da progressão da sua aprendizagem e, complementarmente, contribuir para a sua progressiva familiarização com instrumentos de avaliação externa.⁹

Saliente-se que este ano de escolaridade (2.º) foi neste ano de 2012 submetido pela primeira vez a este tipo de teste.

Sexta-feira, 8 de junho de 2012

Nesta manhã, as minhas colegas de estágio e eu auxiliámos a Professora na correção de testes intermédios de preparação que os alunos realizaram em casa.

Depois disso, os alunos fizeram exercícios de aplicação de Matemática alusivos às operações, decomposição de números, simbologia de maior, menor ou igual, através da resolução de situações problemáticas.

⁹ In <http://www.gave.min-edu.pt/np3/430.html>, consultado em 2 de agosto de 2012.

Fundamentação teórica

A realização de diferentes **situações problemáticas** são fundamentais para que os alunos desenvolvam as suas capacidades matemáticas e, mais ainda, para que sejam capazes de optar pelo processo de resolução mais eficaz. Ponte e Serrazina (2000, p. 49) enfatizam isto mesmo, ao frisar que “os alunos devem ser capazes de saber optar pelo processo mais eficaz para resolver cada problema – cálculo mental, cálculo aritmético com papel e lápis, elaboração de um esquema, etc”.

Quando se propicia momentos destes, estamos a contribuir para o desenvolvimento das quatro etapas na resolução de um problema, defendidas por Pólya (1975, citado por Ponte e Serrazina, 2000):

1. Compreender o problema;
2. Conceber um plano de resolução
3. Executar o plano;
4. Refletir sobre o trabalho realizado. (p. 53)

Segunda-feira, 11 de junho de 2012

No início da manhã, a Professora realizou a avaliação da leitura de todos os alunos. Posteriormente, os alunos realizaram a interpretação do texto lido, através de perguntas orais da Professora e, também respondendo a questões orais, fizeram exercícios de conhecimento explícito da língua. Em seguida, os alunos completaram a letra de uma música através de um ditado musical.

Na Área de Matemática, os alunos concretizaram diversos exercícios, desde resolução de operações, leitura de números, traçar uma circunferência, o raio, o diâmetro e a corda, e traçar ângulos.

Fundamentação teórica e inferências

Uma das atividades que poderá ser realizada para promover as experiências ligadas à escrita, tal como foi realizado nesta manhã, consiste na **utilização de recursos audiovisuais**, ou seja, a realização de um ditado musical. Tal como expõem Condemarín e Chadwick (1986, p. 166), a convivência das crianças com o rádio e a televisão pode ser “uma rica fonte de motivação para escrever. Por exemplo: letras de

músicas conhecidas, anúncios publicitários, marcas de automóveis, padrões de transmissões esportivas”.

Os alunos mostraram-se bastante contentes e disponíveis para realizar este tipo de atividade, pelo que, considero, até se esqueceram que estavam a realizar um exercício ortográfico, sobre os quais não mostram grande interesse e dedicação.

Terça-feira, 12 de junho de 2012

Os alunos começaram por realizar a leitura e interpretação de um texto do manual, do qual também fizeram um exercício ortográfico. Posteriormente, efetuaram exercícios de conhecimento explícito da língua sobre o texto, realizando exercícios sobre análise morfosintática, tipos e formas de frases e a conjugação do verbo “voar” em três tempos diferentes.

Através do material Cuisenaire, a Professora abordou perímetro, área e volume e construíram um gráfico de barras com este material.

Fundamentação teórica e inferências

Com o **material Cuisenaire**, para além de se poder explorar a área, como já referi anteriormente, é possível também explorar **perímetros e volumes**.

O perímetro, segundo Grosso (2004, p. 130), é “a soma dos comprimentos de todos os lados” de um polígono. Com o material Cuisenaire, de acordo com o referido por Caldeira (2009, p. 161), os alunos terão de pensar / medir com “a peça padrão (1cm de aresta)” para conseguirem “calcular o perímetro de diferentes figuras geométricas”.

O volume de uma figura tridimensional é definido por Palhares (2004, p. 397) como “a quantidade de espaço que ela ocupa”. Para medir o volume de uma figura tridimensional, diz-nos a mesma autora, “temos de escolher uma unidade de volume e calcular quantas vezes a unidade ‘cabe’” na figura. Com o material Cuisenaire, os alunos têm de pensar quantas vezes cabe a peça branca na construção que fizeram.

A prática observada nesta manhã só prova, tal como diz Caldeira (2009, p. 168), que “as capacidades dos alunos para pensar, raciocinar e resolver problemas são melhoradas com o uso de materiais manipulativos”.

Sexta-feira, 15 de junho de 2012

Os alunos efetuaram a ficha de avaliação sumativa de Língua Portuguesa do final do período.

Na Área de Matemática os alunos realizaram uma proposta de trabalho com diversos exercícios. Posteriormente, fizeram revisões sobre leitura de números, numeração romana e características de sólidos geométricos.

Fundamentação teórica e inferências

As **revisões**, no meu entender, são uma ajuda preciosa para os alunos, pois para além de estes poderem retirar dúvidas, conseguem verificar os seus conhecimentos e perceber mais concretamente a matéria que é necessário estudar. Muitas vezes, tal como enfatiza Meirieu (1998, p. 81), toda a matéria para rever parece “uma massa imensa e impenetrável”, de tal forma que os alunos não sabem “por onde começar nem qual o caminho a seguir”, tendo a “sensação paradoxal de saber tudo e de não saber nada”.

Ainda de acordo com Meirieu (1998, p. 81), as revisões para um teste podem ser propostas em três tipos de atividades: “uma memorização activa e sistemática dos conteúdos adquiridos, um inventário e o aprofundamento dos pontos mais delicados e uma passagem exaustiva de toda a matéria”. Neste dia, creio que a estratégia utilizada assentou na segunda atividade descrita.

Os alunos reagiram de diferentes formas a esta prática: os que até então já tinham estudado ficaram contentes por saberem os conteúdos ou, então, tiraram dúvidas, demonstrando sempre contentamento por perceberem a matéria; os que ainda não tinham estudado, ficaram um pouco desmotivados por não conseguirem realizar os exercícios.

Segunda-feira, 18 de junho de 2012

A Professora começou por fazer revisões orais da matéria de Estudo do Meio. Terminadas estas revisões, realizou a chamada oral da tabuada. Em seguida, os alunos realizaram uma proposta de trabalho de Matemática, que serviu de revisão da matéria dada. No âmbito da Língua Portuguesa, os alunos completaram a letra de uma música através de um ditado musical.

No final da aula, os alunos realizaram um desenho sobre o conto que tinham gostado mais de ouvir ao longo das aulas respeitantes à Área de Projeto, sendo informados de que estes desenhos iriam fazer parte do projeto final daquela Área.

Fundamentação teórica e inferências

A disciplina de **Área de projeto** está incluída nas Áreas não disciplinares do 1.º Ciclo, juntamente com o Estudo Acompanhado e a Educação para a Cidadania. De acordo com o referido no anexo I do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estas Áreas devem ser desenvolvidas em “articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente no plano de turma”.

As escolas, no âmbito da sua autonomia, como referido no artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, devem desenvolver “projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os *media*, educação rodoviária, educação para o consumo”, tal como feito nesta Escola.

Terça-feira, 19 de junho de 2012

Os alunos realizaram a ficha de avaliação sumativa de Estudo do Meio. Concluída aquela ficha, realizaram exercícios de Matemática, aplicando diversos conteúdos: numeração romana, leitura de números, maior/ menor valor relativo/ absoluto, frações, divisão, perímetros e áreas.

De seguida, fizeram a correção da ficha de avaliação sumativa de Língua Portuguesa no quadro e um exercício ortográfico.

Terminaram os desenhos para Área de Projeto.

Fundamentação teórica e inferências

O **quadro** existente na sala de aula é um recurso utilizado pelos professores com o objetivo de “sistematizar a informação veiculada na aula para que os alunos a passem para o caderno” (Pacheco, 1995, p. 184). Este recurso é considerado por Pacheco (1995,

p. 191) como “fundamental, não só pelo seu valor didático”, mas também porque permite tornar os alunos “mais participativos”.

Ao anotar no quadro o que lhe parece essencial, o professor torna muito mais perceptível para os alunos o que é necessário saber ou escrever, dependendo dos casos. Nesta situação concreta relativa à aula de Língua Portuguesa, foi importante para que os alunos percebessem o que deveriam ter respondido a cada uma das perguntas da ficha de avaliação.

Sexta-feira, 22 de junho de 2012

Este dia foi dedicado às Provas Práticas de Avaliação da Capacidade Profissional dos alunos estagiários que termina(ra)m neste ano letivo o seu curso.

As minhas colegas de estágio e eu começámos por ajudar a colega A. a colocar os materiais necessários para a concretização do Jogo da Prova, nos locais e disposição correta. Como tal, não presenciámos nenhuma das provas que decorreram das 9h30m às 10h30m, pois não podemos entrar nas salas a meio das Provas.

De seguida, fui assistir à prova da colega M. Esta começou com a Área de Língua Portuguesa. Distribuiu um texto informativo sobre a bússola, sobre o qual os alunos realizaram a leitura e interpretação. Posteriormente, os alunos fizeram a análise sintática de uma frase do texto e a análise morfosintática de algumas palavras.

Na Área de Estudo do Meio, a colega propôs a realização de uma experiência que tinha como objetivo dar a perceber aos alunos como funciona uma bússola. Na Área de Matemática, a colega explicou como se resolvem equações de 1.º grau, levando seguidamente os alunos a resolverem duas equações, tendo por base situações problemáticas.

Para finalizar, os alunos realizaram um jogo de equipas. Cada equipa tinha de recolher as peças da cor que lhe ficara destinada e construir com elas um puzzle que iria dar origem a uma letra que designava um ponto cardeal. No final, cada grupo tinha de colocar o seu puzzle no sítio correto de acordo com uma rosa dos ventos que a colega havia desenhado, previamente, no chão.

No fim da manhã, assisti à reunião de apreciação das provas realizadas. Nesta reunião foram referidos os aspetos positivos e os aspetos a melhorar de cada colega e a respetiva nota da Prova.

Fundamentação teórica e inferências

Na Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional da colega M. foi utilizado um **texto informativo** sobre a bússola. Os textos informativos são “textos não ficcionais que descrevem, explicam e transmitem informação factual ou opiniões sobre um determinado assunto” (Sim-Sim, 2007, p. 24).

De acordo com Sim-Sim (2007, p. 24), na compreensão da leitura deste tipo de textos, “o leitor presta atenção à informação do texto, retém na memória os aspectos mais relevantes da informação recolhida e relaciona-os com o que sabe sobre o assunto, reformulando o conhecimento prévio que possuía”. Contudo, para que esta compreensão seja eficaz, é preciso uma condução do professor. Diz-nos esta mesma autora que as estratégias específicas para o ensino da compreensão deste tipo de texto devem considerar:

- A mobilização do conhecimento prévio sobre o tema;
- O ensino de vocabulário específico presente no texto;
- O ensino de estratégias de mapeamento visual da estrutura do texto e da relação entre as ideias expostas;
- O questionamento com vista à construção de um modelo mental do texto;
- A sintetização da informação. (p. 24)

A colega M. utilizou o texto informativo e, através das últimas duas estratégias acabadas de apontar, explorou-o de forma a que os alunos percebessem os conteúdos que lecionou posteriormente na Área de Estudo do Meio.

Os alunos reagiram positivamente a esta estratégia, pois foi notório que se mostravam satisfeitos por perceberem o tema novo sobre o qual iam falar na Área de Estudo do Meio. Assim, na minha opinião, estes textos tornam-se um estímulo para que os alunos consigam participar em aulas com temas muito distantes das realidades vividas por eles.

6. Turma do 3.º ano

Este meu período de estágio ocorreu entre 24 de setembro e 16 de novembro de 2012, numa Escola privada de Lisboa, na Turma A do 3.º ano (crianças na faixa etária dos 8 anos).

6.1. Caracterização do Turma

A Turma do 3.º ano A do 1.º Ciclo do Ensino Básico é constituída por 22 alunos, sendo que 10 alunos são do género masculino e 12 são do género feminino. Os vinte e dois alunos têm 8 anos (feitos até dezembro).

6.2. Espaço e horário

A sala do 3.º ano é bastante luminosa, mas bastante pequena e contém duas portas de acesso: uma para o corredor; outra para a sala dos computadores.

A sala possui um quadro interativo e um quadro de giz, sendo que os alunos se encontram sentados virados para o primeiro. Os alunos estão sentados dois a dois, excepto os da fila do meio, como mostra a Figura 30.



Figura 30 – Sala do 3.º ano A.

O horário da Turma A do 3.º ano encontra-se no Anexo 6.

6.3. Relatos Diários

Segunda-feira, 24 de setembro de 2012

Neste dia estive presente numa reunião de recepção aos alunos de Mestrado, no Museu João de Deus. Foi-nos indicado em que Turmas iríamos estar no 3.º semestre e o tempo de estágio a cumprir. Entregaram-nos o Regulamento do Estágio Profissional, falando também da avaliação da Unidade Curricular.

Terça-feira, 25 de setembro de 2012

Nesta manhã, os alunos começaram por realizar uma ficha de revisão sobre a conjugação de verbos no modo indicativo. Após a realização da ficha, arrumaram trabalhos no dossiê e, em seguida, ouviram um conto lido pela Professora, que apelava ao uso da inteligência e não ao da força. Esta “moral”, passada através da leitura do conto, queria a Professora que tivesse algum efeito na resolução de conflitos entre os alunos, principalmente os que se dão no recreio.

Após o intervalo, os alunos resolveram operações de somar, subtrair, multiplicar e dividir para efeitos da avaliação diagnóstica feita pela Professora.

Os alunos que iam terminando a resolução das operações recebiam da Professora um desafio matemático para resolver.

Fundamentação teórica e inferências

Nesta manhã, como referido, os alunos realizaram várias operações matemáticas para efeitos de **avaliação diagnóstica**. O tipo de avaliação aplicada pela Professora tem por função, segundo Ribeiro (1997, p. 79), “verificar se o aluno tem posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar”.

Segundo a autora citada (1997, p. 79), a avaliação diagnóstica pretende “averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes”, podendo assim concluir que a avaliação diagnóstica pretende dar em *feedback* ao professor do nível em

que o aluno se insere, para verificar se pode avançar com conteúdos novos ou tem de rever alguns que não tenham sido adquiridos.

Sexta-feira, 28 de setembro de 2012

No início da manhã, na Área de Português (Área assim denominada pelo Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho), a Professora realizou a leitura modelo de um texto do manual e, em seguida, alguns alunos realizaram a leitura do mesmo. A Professora voltou a ler o texto, mas trocando algumas palavras; quando assim o fazia, os alunos que encontravam o erro colocavam o braço no ar e diziam as palavras corretas. Os alunos fizeram ainda uma proposta de trabalho com exercícios de gramática.

Após o recreio, os alunos realizaram uma atividade no âmbito da Educação Musical. Esta atividade consistiu em escrever frases que exprimissem o que lhes fazia lembrar a música que ouviam. Segundo nos explicou a Professora, esta atividade está inserida num projeto que os alunos decidiram fazer, no qual transformarão sons e músicas, de várias épocas, em texto e imagens.

Seguidamente, preencheram um texto sobre o sistema digestivo humano, com base numa ficha informativa cedida e viram um filme acerca deste mesmo aparelho, onde puderam observar o percurso de um alimento desde que entra no organismo até que sai.

Fundamentação teórica e inferências

O processo de ensino e aprendizagem da **Educação Musical** consiste, segundo Vasconcelos (2006, p. 4), na interação de um conjunto de atividades relacionadas com “a audição, interpretação e composição”. Esta interação, segundo o autor citado, caracteriza-se por três aspetos essenciais:

1. Todas estas actividades são actividades criativas;
2. As práticas musicais podem envolver mais do que uma actividade em simultâneo.
3. Ouvir, interpretar e compor está interligado com os contextos de criação e acção artística, sociais, culturais, históricos e estéticos através de abordagens sensoriais. (p. 4)

A atividade proposta pela Professora continha cada um dos aspectos referidos, visto que os alunos tinham de ouvir a música, interpretá-la e compor frases que expressassem essa mesma interpretação.

De entre as várias finalidades da Educação Musical mencionadas por Vasconcelos (2006, p. 6), destaco a que está inteiramente ligada com o projeto que a Turma vai desenvolver: “desenvolver competências diversificadas, tendo em conta as diferentes épocas, estilos e culturas musicais do passado e do presente”. Tendo em conta que os alunos vão realizar tarefas semelhantes à realizada neste dia, mas ouvindo músicas de épocas diferentes, cumprirão este propósito.

Durante esta aula, os alunos mostraram-se muito motivados ao realizarem a atividade, embora, no início, se tivessem mostrado um pouco inibidos para escrever o que sentiam.

Segunda-feira, 1 de outubro de 2012

Os alunos começaram por fazer a correção dos trabalhos de casa. Depois, treinaram uma prova de aferição de Português.

Em seguida, na Área de Matemática, concretizaram uma ficha sobre ângulos e o uso do transferidor. Como consolidação, representaram diferentes ângulos no Geoplano, fazendo em seguida um exercício de localização espacial.

Fundamentação teórica e inferências

Os trabalhos que os alunos tinham levado para realizar em casa eram simples e em pouca quantidade. Esta prática de fazer **trabalhos de casa** neste ano de escolaridade é útil, pois, os trabalhos de casa, como refere Meirieu (1998, p. 14), “são sempre necessários”, mas deverão ser, sem dúvida, “menos numerosos, mais objetivos, mais acessíveis”. De acordo com o mesmo autor, esta prática é necessária para que os alunos desenvolvam “a autonomia e responsabilidade, bem como o sentido de organização, interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal”.

Terça-feira, 2 de outubro de 2012

Nesta manhã, uma das minhas colegas de estágio começou por falar do castelo de São Jorge. Esta apresentação deveu-se a um desafio que nos foi lançado pela Professora da Turma, quando nos propôs participar no projeto que consiste em dar a conhecer aos alunos Lisboa (projeto esse integrado na Área de Projeto).

Seguidamente, com o auxílio da Professora, os alunos realizaram a correção da prova feita no dia anterior.

Antes do intervalo, a Professora conversou com os alunos sobre as regras de sala de aula e fê-los cumprir regras estabelecidas para a saída da sala para ir para o recreio.

Após o recreio, os alunos resolveram uma proposta de trabalho sobre a divisão e multiplicação por 10, 100 e 1000.

Fundamentação teórica e inferências

Visto que a Turma em questão tem alguns problemas de disciplina, a Professora sentiu necessidade de parar a aula e dedicar tempo às **regras de sala de aula**.

Para que as aulas sejam produtivas e se consiga atingir os objetivos planificados é útil que, como referem Carita e Fernandes (1997, p. 78), logo nas primeiras aulas, “sejam estabelecidas as normas reguladoras da situação pedagógica”. Por norma, as regras apresentadas no início do ano são “frequentemente muito gerais, dependendo, para a sua interpretação, do ‘senso comum’, de maneira que nem todas as acções possíveis estão especificamente abrangidas por elas”.

Evidentemente, ao longo do ano, terão de ser especificadas algumas regras, sempre que os alunos pratiquem algum ato que nunca tinha sido previsto e que seja considerado inaceitável, logo desviante. É então o momento de “surgirem novas regras” (Musgrave, 1979, p. 33).

Segundo Amado (2001, p. 99), as regras de sala de aula têm dois grandes objetivos: “por um lado, como instrumentos de socialização, visam criar estruturas de pensamento que permitam dar sentido às relações sociais”; por outro, elas “surgem como recursos práticos da gestão da aula de modo a que, através delas, se possam regular as interacções e se consigam alcançar os objectivos de ensino-aprendizagem”.

Justifico a importância da prática realizada pela Professora nesta manhã, pois se os alunos não cumprirem as regras, os objetivos poderão não ser atingidos e não desenvolvem atitudes e valores importantes para a vida em sociedade.

Segunda-feira, 8 de outubro de 2012

Esta manhã foi de minha responsabilidade. Comecei pela Área de Português. Através de um texto, e após a interpretação e análise do mesmo, fiz a revisão do grau normal e comparativo dos adjetivos e introduzi o grau superlativo relativo. Tudo o que referi anteriormente foi feito através de uma proposta de trabalho. Esta proposta continha uma tabela. Recorrendo aos graus dos adjetivos, os alunos tinham de completar frases sobre uma imagem contida na proposta.

Na Área de Matemática, através de um *powerpoint*, revi algumas noções em relação às frações, e realizei exercícios com material não estruturado (representações de tabletes de chocolate, que os alunos foram recortando conforme o meu pedido), para que os alunos identificassem as frações (por mim enunciadas) que representavam porções do material não estruturado.

Na Área de Estudo do Meio, expus a diferença entre o sistema respiratório dos mamíferos e dos peixes, utilizando para isso um *powerpoint*. Quando falei sobre o sistema respiratório dos peixes, cedi a cada grupo brânquias e um carapau, para poderem analisar qual o órgão responsável pela respiração dos peixes, qual a sua localização.

Fundamentação teórica e inferências

Na avaliação feita a esta minha aula, foi-me referido, pela Professora Cooperante, como aspeto positivo o facto de eu ter incentivado sempre as respostas dos alunos, alertando-os para que não teria importância alguma se errassem (**valorizando**, portanto, **o erro**) e ter feito um **reforço positivo** aos alunos que faziam/ diziam algo correto.

Para Pacheco (1995), o aluno deve ser protagonista no processo de ensino-aprendizagem, de forma a desenvolver “as suas operações cognitivas na base da compreensão e não da memorização mecânica e repetitiva” (p. 198). Esta opinião

sobre a participação do aluno no seu próprio processo de aprendizagem completa-se com outros dois princípios “valorização do erro na aprendizagem e utilização do reforço” (p. 198), princípios estes que, como já referi, a Professora salientou que eu tive em conta. Como esclarecido pelo mesmo autor, a valorização do erro prende-se com a visão de que este é um “factor de uma motivação intrínseca para a aprendizagem, uma etapa, natural e compreensiva, na aprendizagem do aluno” (p. 200). O reforço, segundo o mesmo autor, relaciona-se com a valorização da aprendizagem e inclusive com a valorização do erro, procurando através dele “criar incentivos e apoios” (p. 201).

Com esta fundamentação justifico os princípios adotados por mim durante a manhã.

Terça-feira, 9 de outubro de 2012

A Professora conversou com os alunos sobre a importância de fazerem os trabalhos de casa, mesmo que fossem realizados com a ajuda de algum familiar, pois, segundo a Professora, esta também é uma forma muito interessante de fazer trabalhos de casa, visto que é um momento de interação dos alunos com os pais.

De seguida, a Professora realizou a leitura modelo de um texto do manual, do qual todos os alunos leram um período. Realizaram ainda um exercício ortográfico a partir do texto, fazendo posteriormente a autocorreção.

Após o recreio, os alunos resolveram exercícios de aplicação sobre frações.

Fundamentação teórica e inferências

O reforço dado pela Professora à **colaboração dos pais** na realização dos **trabalhos de casa** dos seus filhos é para mim muito pertinente. Muitas vezes, essa é a única forma de os pais se ligarem à vida dos filhos, de conviverem com eles. Segundo Arends (1995, p. 92), o professor, deve informar os pais “acerca do nível de envolvimento que deles é esperado”. Tal como sucede com a Professora desta Turma, qualquer outro docente espera que os pais “ajudem os seus filhos com respostas às questões difíceis ou simplesmente que proporcionem uma atmosfera calma para que os estudantes possam fazer os seus trabalhos de casa” (p. 92).

Como refere Arends (1995, p. 470), embora muitos pais se preocupem e sintam a responsabilidade de ajudar os seus filhos, compete aos professores “ensinar os pais como podem ensinar os seus filhos” e explicar-lhes “quais os objectivos do trabalho de casa, demonstrar-lhes como ajudar a criança a fazer os trabalhos”.

Reis (2008, pp. 39-40), baseada em Nunes (2003), defende que o envolvimento dos pais na educação não passa só por ajudarem os filhos na concretização dos trabalhos ou a estudar, mas passa também por criarem um ambiente em que “passam mais tempo com os filhos, falam com eles, discutem os problemas da escola e do trabalho de casa e lhes transmite expectativas positivas, aumenta as ligações emocionais e a confiança entre pais e filhos”. Reis (2008, p. 36) refere ainda que “não é possível uma Educação adequada e completa sem a existência da Família”. Gervilla (2001, citada por Reis, 2008, p. 36) especifica que “a família é o pilar fundamental para o crescimento da criança”.

Sexta-feira, 12 de outubro de 2012

Os alunos começaram por realizar um exercício de expressão escrita que consistia em escreverem 5 quadras baseadas nas quadras escritas por Luísa Ducla Soares no poema “Os números do menino mau”.

Seguidamente, através dos Calculadores Multibásicos a Professora introduziu a classe dos milhões, fazendo exercícios de leitura de números, com o mesmo material.

Fundamentação teórica e inferências

A **poesia** é, de acordo com Bastos (1999), uma das formas de expressão que, “de uma maneira mais produtiva e criativa, proporcionaria à criança a ocasião de brincar com a linguagem, com as palavras que lhe pertencem e que pouco a pouco vai dominando” (p. 157). Para esta autora, a fim de se aguçar a sensibilidade da criança pela poesia existem “estratégias e actividades variadas” (p. 182). Deve-se ainda “criar um clima propício à poesia (e aqui realmente o factor frequência no contacto com a poesia é fundamental)” (p. 182). É no 1.º ciclo que deverão promover-se situações que “estimulem o prazer de manipular os sons, o que permitirá, por exemplo, conduzir o aluno à criação dos seus próprios textos, através de diferentes jogos poéticos” (p. 182).

Este tipo de atividade também é defendido nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2012, p. 25), promulgadas em 2012, pelo Despacho normativo n.º 10874/2012, de 10 de agosto, e sendo de aplicação fortemente recomendada no atual ano letivo de 2012/ 2013 (e de implementação obrigatória no 1.º, 3.º, 4.º, 5.º, 7.º e 9.º anos em 2013/ 2014). Assim, no domínio da Educação Literária – um domínio novo criado nestas *Metas*, para o 3.º ano, é referido como objetivo “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos”, sendo que um dos descritores de desempenho explicita que os alunos deverão “escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo”, tal como sucedeu na atividade de escrita realizada nesta manhã.

Segunda-feira, 15 de outubro de 2012

Esta manhã foi da responsabilidade da minha colega de estágio P. Na Área de Português, a P. começou por explorar as onomatopeias, através de uma prancha de uma banda desenhada, e, em seguida, os alunos detetaram a onomatopeia de sons ouvidos no computador.

Na Área de Matemática, a colega reviu o sistema métrico, falando da sua função, dos instrumentos que utilizamos para medir, e das unidades de medida deste sistema.

Na Área de Estudo do Meio, a colega abordou os perigos das drogas, através de um diálogo com os alunos, partindo dos conhecimentos dos mesmos. No final, realizou uma experiência que consiste em mostrar a sujidade que fica nos nossos pulmões se fumarmos um cigarro.

Fundamentação teórica e inferências

A abordagem feita pela colega na Área de Estudo do Meio é uma abordagem que prepara e informa os alunos para o **perigo das drogas**. Esta abordagem é fundamental ser feita, uma vez que, no seio da família, cada criança, como afirma a Comissão Nacional de Luta Contra a SIDA (2002, p. 81), vivencia “uma série de situações que despertam a sua curiosidade relativamente a certas substâncias: é a bebida para comemorar, o tabaco para relaxar, etc.”, pois embora estas substâncias sejam lícitas, socialmente permitidas e estimuladas, poderão ser entendidas como drogas.

Em relação ao consumo de bebidas alcoólicas, o professor, tal como fez a minha colega P., deve esclarecer que é o consumo excessivo destas que provocam “problemas de saúde, acidentes e situações conflituosas e agressivas, interferindo no relacionamento familiar, dificultando o convívio e impedindo ou prejudicando o diálogo” (Comissão Nacional de Luta Contra a SIDA, 2002, p. 82). Já no que diz respeito às drogas (substâncias ilícitas), segundo esta mesma Comissão, é essencial que as crianças percebam que estas são substâncias que, tais como as drogas aceites pela sociedade (tabaco, álcool e medicamentos), “provocam alterações físicas e mentais” (p. 84).

Ao realizar a experiência que está relacionada com o ato de fumar, a colega P. explicou que o fumo do cigarro contém “muitas substâncias nocivas para a saúde” (Comissão Nacional de Luta Contra a SIDA, 2002, p. 82) e rapidamente os alunos se aperceberam que este provoca “malefícios ao nível do sistema respiratório e cardiovascular”. Os alunos reagiram à experiência demonstrando grande indignação e revelaram preocupação com o facto de alguns dos elementos das suas famílias fumarem. Através destas abordagens, como se avisa no documento que tenho vindo a citar, é possível que as crianças desempenhem “um papel de sensibilização junto dos familiares fumadores” (p. 82).

Por último, sobre este tema é importante referir que a experimentação de drogas pelos jovens pode ser motivada, “pela curiosidade, pela necessidade de auto-afirmação, pela influência e a pressão dos pares, ou problemas de relacionamento familiar” (Comissão Nacional de Luta Contra a SIDA, 2002, p. 81), entre outras razões. Neste sentido, a escola deve dar especial atenção ao desenvolvimento da auto-estima positiva, recorrendo à “valorização: das suas perguntas e dos seus interesses; da expressão verbal ou não verbal dos seus sentimentos; dos pequenos ou grandes êxitos que vão obtendo; das maiores ou menores dificuldades que vão ultrapassando” (p. 81).

Terça-feira, 16 de outubro de 2012

Depois de os alunos registarem as datas dos testes e os sumários de Português, fizeram a leitura e a interpretação de um texto sobre os Romanos. Sobre esse mesmo texto, os alunos realizaram um exercício ortográfico, fazendo a autocorreção do mesmo e exercícios gramaticais.

A Professora fez uma pequena revisão sobre o sistema métrico e introduziu as reduções, explicando a forma de fazê-las de duas maneiras diferentes.

Fundamentação teórica e inferências

Nesta manhã, na Área de Matemática, a Professora explicou o conteúdo novo (reduções no sistema métrico) de 3 maneiras diferentes, para que cada criança encontrasse a forma que, para si, será mais fácil de compreender. Esta prática é deveras interessante e, para mim, muito importante. Contudo, não é vista muitas vezes.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja proveitoso para todos os alunos, o professor tem de ter em conta, tal como a Professora desta sala teve, que os alunos têm **diferentes formas de aprendizagem**. Cada criança possui um percurso de vida singular, um ritmo de aprendizagem próprio. Tal como refere Roldão (1995, p. 54), o significado de uma aprendizagem dependerá “da relação que se estabelecer entre a experiência interior e interiorizada do sujeito e a dinâmica que a tarefa de aprendizagem conseguir gerar”. Ainda assim, o professor pode aproveitar o trabalho individual para procurar chegar a uma explicação aceitável e compreendida por cada criança, ou seja, como afirma Pires (2001, citado por Abreu, 2005, p. 33), o trabalho individual, “pode ser mais guiado ou mais livre”, sendo “importante para o treino e consolidação das aquisições”.

Sexta-feira, 19 de outubro de 2012

No início da manhã, uma colega de estágio do 1.º ano do Mestrado falou sobre a gastronomia típica de Lisboa. Esta abordagem fazia parte do projeto de Área de Projeto.

Em seguida, a Professora, através de uma proposta de trabalho, fez algumas revisões para o teste de Português, principalmente sobre exercícios gramaticais.

Na Área de Matemática, a Professora, através do material estruturado Cuisenaire, definiu o conceito de perímetro e propôs aos alunos exercícios de cálculo sobre o perímetro de diversas figuras geométricas. Nestes exercícios, os alunos tinham que contornar as peças que constituíam a figura geométrica, numa folha, e calcular ao lado o seu perímetro.

Fundamentação teórica e inferências

O ensino da **gramática** da língua materna e os **exercícios gramaticais** têm objetivos que, segundo Reis e Adragão (1992, p. 80), assentam essencialmente em dar a conhecer e a compreender o funcionamento da língua materna, visto que é através desta que a criança modela o mundo. Acrescentam ainda os mesmos autores que “a reflexão sobre a língua materna e os estudos linguísticos tornam os falantes mais aptos nas suas performances verbais”, pois, como defende Óscar Lopes (citado por Reis e Adragão, 1992, p. 80) “a consciência gramatical de uma língua é um momento necessário à própria prática dessa língua, a todos os níveis do seu uso”.

Assim se justifica o facto de os exercícios gramaticais serem praticados insistentemente nas escolas.

Segunda-feira, 22 de outubro de 2012

Nesta manhã, a Professora não esteve presente, mas deixou propostas de trabalho para os alunos realizarem. Na Área de Português, os alunos realizaram exercícios gramaticais e um exercício caligráfico; na Área de Matemática, fizeram as tabuadas e exercícios de cálculo mental; na Área de Estudo do Meio, concretizaram exercícios sobre a matéria dada no livro de fichas que vem com o manual.

Fundamentação teórica e inferências

A utilização do **manual escolar** não é muito comum nesta sala. Creio que corretamente, a Professora assume que as funções do manual são de “informação de estruturação e de organização da aprendizagem e de guia do aprendente” (Tormenta, 1996, p. 42).

Segundo Pacheco (1995, p. 183), o manual escolar funciona como material de trabalho, tanto para professores como para alunos, na medida em que, para os primeiros, serve “como guia e fonte de estudo”; para os segundos é “fonte de conhecimento e de selecção de actividades”. Contudo, este material não deve ser utilizado frequentemente, pois, como refere Caldeira (2009, p. 12), o processo de ensino-aprendizagem é influenciado por diversas variáveis, e quanto melhores estas forem, melhor será este processo:

[...] a acção educativa orientada pelo educador(a) e/ou professor(a) com um determinado objectivo, o papel que os materiais desempenham como ferramentas; um ambiente rico em recursos e estratégias diversificadas; a experimentação-manipulação que provocam a emergência e a formação de capacidades perceptivas, representativas e conceptuais. (p. 12)

Embora o manual escolar não deva ser utilizado regularmente pelos motivos descritos em cima, este também tem as suas potencialidades. São seis, as mencionadas por Cabral (2005):

- i) captar a atenção dos alunos;
- ii) activar o conhecimento prévio relacionado com o tema;
- iii) diferenciar a informação importante da irrelevante;
- iv) comprovar/ avaliar o aprendido;
- v) favorecer a recordação;
- vi) favorecer o controlo da compreensão. (p. 74)

Desta forma, é relevante concluir que o manual pode e deve ser usado como uma ferramenta, pois também tem as suas potencialidades, mas esta prática deve ser intervalada com outras estratégias, de forma a que estas sejam diversificadas e o ambiente seja rico em recursos. Quanto ao incentivo específico, que aconteceu hoje, para que, na ausência da Professora, os alunos seguissem o manual de Estudo do Meio, pareceu-me um procedimento bastante adequado.

Terça-feira, 23 de outubro de 2012

Esta manhã foi da responsabilidade da minha colega A., que começou por introduzir o tema das interjeições na Área de Português. Na Área de Estudo do Meio, a A. falou sobre os cuidados a ter com o sistema circulatório, para o que recorreu a um *powerpoint* e ao diálogo com os alunos. Na Área de Matemática, distribuíu uma proposta de trabalho com situações problemáticas, para os alunos resolverem. As situações envolviam o cálculo do perímetro de figuras geométricas.

Sexta-feira, 26 de outubro de 2012

Nesta manhã dei aula surpresa, a pedido de uma Professora da equipa de Supervisão do Estágio Profissional, sendo que introduzi o conceito de área e, com o

material Cuisenaire, expliquei mais aprofundadamente o conceito, e explorei-o propondo aos alunos a resolução de exercícios onde tinham de calcular a área de figuras geométricas.

Em seguida, estive presente na reunião de reflexão sobre as aulas surpresas dadas durante esta manhã.

Posteriormente, voltei para a sala de aula e dei a conhecer aos alunos a história, o funcionamento e a estrutura dos elétricos que circulam em Lisboa. Esta abordagem estava ligada com o tema de Área de Projeto.

Fundamentação teórica e inferências

Muitas vezes, durante as aulas surpresas a que somos submetidos, sentimos muito **stress**, o qual, segundo Fortin e Bigras (2000, citados por Anaut, 2005, p. 24), “resulta de um desequilíbrio entre as exigências da situação e os recursos do indivíduo para a enfrentar”. No entanto, o stress por mim sentido nestas alturas, na minha opinião, deve-se mais “à reacção do organismo que tenta responder às pressões exteriores”.

Para além de sentir ainda um pouco de stress, quando me foi pedido para que desse aula surpresa, notei que estava muito mais confiante e resiliente a este tipo de situação. Para Fonagy (1994, citado por Anaut, 2005, p. 43), a **resiliência** pode ser considerada como “um desenvolvimento normal perante circunstâncias difíceis”. Cyrulnik (1999, citado por Anaut, 2005, p. 44) define a resiliência como a capacidade de “ser bem-sucedido, de viver e se desenvolver positivamente, de maneira socialmente aceitável, apesar do *stress* ou de uma adversidade que normalmente implica o risco grave de um resultado negativo”. Estas duas definições de resiliência são as que mais se adequam àquilo que retrato, pois, apesar de me sentir stressada, consegui fazer aquilo que pensei, de forma consciente, de maneira a ser uma proposta bem-sucedida.

Segunda-feira, 29 de outubro de 2012

Esta manhã foi da responsabilidade da M., colega estagiária do 1.º ano do Mestrado. A colega começou por falar sobre a Baixa de Lisboa, dando assim o seu contributo para a Área de Projeto.

Na Área de Estudo do Meio, a colega apelou aos sentimentos, para o que leu a história *Tanto, tanto!* Em seguida, falou sobre os sentimentos, apelando à relação familiar e entre amigos, fazendo especial referência aos acontecimentos que se dão no recreio. Ainda no âmbito desta Área, falou com os alunos sobre o brinquedo querido de cada um deles.

Na Área de Português, a colega apresentou uma nova classe de palavras, as preposições, dizendo o que são e apresentando algumas. Para consolidar esta matéria, pediu que os alunos, em grupo, completassem três frases ilustradas ligadas à história que ouviram anteriormente, usando etiquetas com preposições (que lhes distribuiu previamente) e, em seguida, inventassem uma frase ligada à história, na qual empregassem uma preposição, e a ilustrassem, tal como mostra a Figura 31.



Figura 31 – Atividade realizada na Área de Português, na aula da colega M..

Na Área de Matemática, a colega deu a noção da décima parte de um número, através de um *powerpoint*.

Fundamentação teórica e inferências

Na vida em sociedade, é fundamental que saibamos: argumentar/ defender as nossas ideias; ouvir as ideias dos outros e confrontá-las com as nossas; discutir soluções e estratégias; exprimir os nossos pensamentos/ ideias; partilhar; entre muitos outros valores, atitudes, capacidades e destrezas.

A colega M., ao dar aula, proporcionou um momento de **trabalho de grupo**, em que os alunos tinham de realizar uma aprendizagem cooperativa, provocando um

“confronto de pensamento entre pares e pequenos grupos” (Alarcão, 1996, p. 76). Estes trabalhos permitem que os alunos desenvolvam alguns valores, atitudes, capacidades e destrezas mencionadas, nomeadamente que, como afirmam Ponte e Serrazina (2000, p. 128), os alunos “exponham as suas ideias, ouçam os seus colegas, coloquem questões, discutam estratégias e soluções, argumentem e critiquem outros argumentos”.

Para além do referido, como inferem Ponte e Serrazina (2000, p. 128), nos trabalhos em pequenos grupos torna-se mais fácil os alunos arriscarem “os seus pontos de vista, avançar com as suas descobertas e exprimirem o seu pensamento”. Os alunos, ao fazerem-no, estão a “explicar uns aos outros a maneira como resolvem um problema”, estando assim a “clarificar as suas ideias para si próprios e para os outros” (Alarcão, 1996, p. 76). Durante esta atividade, verifiquei que, apesar de existirem alguns conflitos entre elementos do mesmo grupo, os alunos foram capazes de resolver entre si as discordâncias e trabalhar em grupo. Creio que esta reação se deve ao facto de a Professora criar habitualmente momentos como este.

Terça-feira, 30 de outubro de 2012

Nesta manhã, a Turma A do 3.º ano, conjuntamente com a Turma B, fizeram uma visita de estudo ao Museu da Cidade (Campo Grande). Ali, puderam ouvir e observar artefactos desde os tempos da Pré-História até à data em que S. Vicente foi consagrado como Santo Protetor de Lisboa. No final da visita, depois de os alunos perceberem a razão do símbolo presente na bandeira da cidade de Lisboa, num atelier do Museu, pintaram a imagem da caravela, fizeram dois corvos através de dobragens e colaram-nos nas extremidades da caravela.

Fundamentação teórica

A **sensibilização** das crianças face aos **museus**, segundo Guedes e Moreno (2002), é essencial para o sucesso de futuros projetos escolares, “fundamentais ao desenvolvimento de aptidões cognitivas e emocionais conducentes com a exigência da sociedade em que vivemos”, bem como para a “formação de cultura geral” (p. 9). A visita escolar a instituições culturais como os museus deve ser vista como um complemento de formação pedagógica contínua. Os autores citados alertam para que esta é uma “experiência extremamente enriquecedora para os alunos” (p. 11) por

diversos motivos: “aumenta o nível de aprofundamento da matéria escolar e da cultura geral, pelo conhecimento e experiência directa com temas e objectos relacionados com a matéria escolar e pela participação em diversas actividades práticas” (p. 11). Esta forma de aprendizagem, ou melhor, de aprofundamento de conteúdos, funciona “como meio de motivação, estímulo à imaginação e estabelece ligações emocionais com objectos ou ideias, consolidando conhecimentos”.

Para além dos benefícios enunciados, Guedes e Moreno (2002) especificam que, numa visita de estudo a um museu, os alunos interiorizam certas normas de conservação preventiva de segurança, como seja, não tocar nos objetos, não comer ou beber, não tirar fotografias com flash, “uma vez que o flash emite uma intensidade luminosa que deteriora grande parte dos objectos museológicos” (p.11).

Sexta-feira, 2 de novembro de 2012

Neste dia, as Professoras fizeram roulement. Como tal, as duas Turmas do 3.º ano ficaram na sala da Turma B a jogar (uns, com os jogos que levaram de casa, outros, com jogos da escola). Depois do recreio fizeram exatamente o mesmo.

Segunda-feira, 5 de novembro de 2012

Nesta manhã, uma colega de estágio, contribuindo para o projeto de Área de Projeto, falou sobre os Santos Populares.

Em seguida, a Professora leu o livro *O gato e o escuro*, de Mia Couto, do qual, posteriormente, retirou palavras inventadas pelo autor e pediu aos alunos que as escrevessem numa folha e explicassem, por palavras suas, o que o autor queria transmitir com estas.

Fundamentação teórica e inferências

Para Magalhães (2008, p. 64), o professor tem de utilizar a leitura com finalidades diversas “prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da língua”. Como refere esta autora, é na literatura que “podemos

encontrar a plenitude funcional da língua”, pelo que se torna fundamental o **uso de textos literários** para que o referido “enriquecimento da língua” seja atingido.

A atividade de leitura proporcionada pela Professora nesta manhã teve como finalidade, para além do evidente “prazer e divertimento”, dar a conhecer aos alunos uma das características da escrita personalizada do autor moçambicano Mia Couto – o uso de neologismos, os quais, incontestavelmente, contribuem para enriquecer a “capacidade linguística dos alunos” (Magalhães, 2008, p. 65).

Quanto à atividade que os alunos realizaram posteriormente – atribuir significados aos neologismos de *O gato e o escuro* (por exemplo, “despersianar os olhos” ou “patas adianteiras”), esta acabou por contribuir para, através de um exercício prático e pessoal, pôr os alunos a olhar atentamente para as palavras, dando a conhecer “os aspectos peculiares de um texto literário, a entender as diferenças para outros tipos de texto” (Magalhães, 2008, p. 65). Julgo, por isso, que a atividade a que assisti foi bastante interessante.

Terça-feira, 6 de novembro de 2012

Esta manhã foi da responsabilidade da colega de estágio S. Na Área de Português, abordou as características do texto dramático, lendo um texto aos alunos, e depois, pondo os alunos a lerem-no, em voz alta. Após, a S. falou sobre as características do texto dramático, e desafiou os alunos a procurarem tais características no texto.

Na Área de Matemática, a S. falou sobre a moeda europeia – o Euro, e levou os alunos a simularem compras e vendas de produtos, com moedas e notas de plástico, de forma a que estes tivessem de realizar operações com o dinheiro.

Por último, na Área de Estudo do Meio, explorou o tema da reciclagem através de um *powerpoint*.

Fundamentação teórica e inferências

Sim-Sim (2007, p. 47) diz-nos que a investigação tem mostrado que o trabalho feito com **textos dramáticos** é “um bom meio para cativar o interesse das crianças na

prática de actividades de leitura oralizada”. Segundo Flynn (2005, citado por Sim-Sim, 2007), o ensino da leitura de textos dramáticos deve incluir:

[...] a compreensão do texto, a explicação do significado de palavras desconhecidas das crianças, a leitura oralizada do texto, a repetição activa da leitura do texto (leitura em voz alta, a audição da leitura pelos outros, a recitação com entoação e gestos) e, sempre que possível, a memorização de passagens do texto. (p. 47)

Em relação às características do texto dramático, a colega referiu, tal como o que mencionado por Sim-Sim (2007, p. 47), que neste tipo de texto encontramos “‘falas’ das personagens e as instruções cénicas que não se destinam a ser ditas pelas personagens, as didascálias, escritas geralmente entre parêntesis ou/ e em itálico, que situam a acção contextualmente e que dão indicações ao encenador”.

Nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 201, p. 25), encontramos, no já referido domínio da Educação Literária, no objetivo “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos”, um descritor que indica expressamente “Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação)”. Durante a aula, a colega fez a leitura do texto com expressividade, fluência e gestos, após o que pediu aos alunos que repetissem a leitura, acompanhada de gestos. No início, quando a colega S. propôs à Turma que lesse o texto, sendo que cada aluno era uma personagem, os alunos mostraram-se inibidos, mas, por fim, já se mostraram mais participativos, voluntariando-se para ler as falas de determinada personagem e não se inibindo de acompanhar as falas com gestos.

Sexta-feira, 9 de novembro de 2012

No início da manhã, os alunos dividiram-se em cinco grupos e resolveram sucessivos exercícios de lógica, para o que utilizaram fósforos. Em seguida, ensaiaram a leitura das falas para a peça de Natal.

Segunda-feira, 12 de novembro de 2012

Depois de realizada a leitura modelo de um texto do manual escolar, a Professora fez a avaliação da leitura de todos os alunos.

Posteriormente, as minhas colegas de estágio (A. e P.) e eu, com o material Cuisenaire, realizamos com os alunos exercícios de consolidação sobre o perímetro.

Fundamentação teórica e inferências

A **leitura modelo** é defendida por Veloso (2001, p. 24), quando afirma que o professor, ao ler em voz alta, “com uma óbvia preparação prévia, mostra às crianças a musicalidade da palavra e a sua riqueza semântica”.

Segundo a minha perspectiva, não existe melhor explicação do que a que mostra às crianças como se faz, daí concordar com a ideia do autor citado anteriormente. Acrescento ainda que, para aprender a ler e entender os diversos tipos de texto, há que, como defende Jean (1999, p. 123), ser o professor a realizar a leitura modelo, para que os alunos vejam “que a leitura ‘informativa’ e/ ou científica implica uma ‘dicção’ clara e argumentativa, que a leitura dos romances não deve negligenciar o imaginário dos ouvintes, que a leitura da poesia obedece a regras estritas, etc”.

Terça-feira, 13 de novembro de 2012

Nesta manhã, as minhas colegas de estágio (A., P., M., F. e S.) e eu lemos aos alunos o livro intitulado de *O menino que não gostava de ler*, de Susanna Tamaro. Depois de os alunos copiarem para as folhas os sumários de Português, a Professora realizou um ditado mágico de frases. Posteriormente, através de frases que se relacionavam com a história lida, a Professora fez uma primeira abordagem aos tipos de sujeito (simples ou composto), realizando também a análise sintática das mesmas.

Fundamentação teórica e inferências

A **leitura de obras literárias na íntegra** (e não apenas de extratos) é mencionada num dos descritores de desempenho do Domínio da Educação Literária, nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012, p. 11), desde o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Bastos (1999, p. 134) refere que a leitura de obras completas deveria “ocorrer em todos os níveis de ensino”, tendo diferentes objetivos, ou seja, este tipo de leitura poderá prender-se simplesmente à “leitura de recreação” ou ligar-se a um “trabalho mais sistemático de análise do texto, de acordo, é evidente, com o nível de ensino”.

Creio que o facto de os exercícios gramaticais terem sido elaborados na sequência da leitura de uma obra completa despertou mais interesse perante os alunos,

que se mostraram mais recetivos e entusiasmados, pois esta prática sai da rotina de ler um texto curto e, logo de seguida, realizarem os exercícios sobre este.

Sexta-feira, 16 de novembro de 2012

A minha colega de estágio F. foi a responsável por esta manhã de aulas. Começou por ler em voz alta um texto; posteriormente, os alunos realizaram a leitura em voz alta. As perguntas escritas de análise e interpretação sobre o texto foram entregues a pares de alunos, sendo que havia três conjuntos de perguntas diferentes.

Na Área de Matemática, a colega principiou explicando o que é um problema, expondo, em seguida, as formas de resolver situações problemáticas não rotineiras. Apresentou três situações problemáticas deste tipo e ajudou os alunos a realizarem-nas.

Na Área de Estudo do Meio, a F. falou sobre a poluição da água, aproveitando sempre os conhecimentos dos alunos. Criou um diálogo acerca do tema (causas e consequências da poluição da água) e mostrou vários copos com água não potável, explicando aos meninos porque não a deveriam beber.

Fundamentação teórica e inferências

Durante a exploração feita na Área de Estudo do Meio, como já referi, a colega manteve um diálogo com os alunos, aproveitando sempre os conhecimentos dos mesmos. Curto, Morillo e Teixidó (2007, p. 84) referem que, ao **usar os conhecimentos dos alunos**, a aprendizagem que advém deste método é “significativa” e que “permite pensar”. Estes autores afirmam ainda que esta aprendizagem permite “desenvolver e expressar as próprias ideias, discuti-las, confrontá-las, melhorá-las, ampliá-las”. Mais concretamente, nesta metodologia parte-se “das ideias pessoais, dos conhecimentos prévios, do que já se sabe” e o professor, tal como a colega F. fez, orientando o aluno, põe as suas ideias/ conhecimentos “em movimento”, fazendo com que este ataque “um problema novo e estimulante”.

Os alunos mostraram-se muito participativos, expondo as suas ideias e revelando os seus conhecimentos. Notei que estavam bastante entusiasmados por poderem partilhar as suas experiências/ ideias/ conhecimentos.

7. Turma do 4.º ano

Este meu período de estágio ocorreu entre 19 de novembro de 2012 e 25 de janeiro de 2013, numa Escola privada de Lisboa, na Turma A do 4.º ano (crianças na faixa etária dos 9 anos).

7.1. Caracterização da Turma

A Turma do 4.º ano A de escolaridade do Ensino Básico é composta por 21 alunos, dos quais 15 são do género feminino e 6 do género masculino.

Segundo informação da Professora da Turma, de uma forma geral, os alunos são muito interessados e participativos e tem um elevado nível de aprendizagem, apesar de demonstrarem algumas dificuldades na Área de Matemática. Na Turma, há um caso que requer especial atenção: uma criança diagnosticada com PHDA (Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção). A criança está ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, tem um PEI (Plano Educativo Individualizado), beneficia de apoio individual (com uma Professora de Apoio) e realiza trabalhos diferenciados do resto da Turma.

7.2. Espaço e horário

A sala do 4.º ano A é espaçosa e ampla. É muito iluminada devido às duas grandes janelas que possui.

As mesas dos alunos estão dispostas em forma de L e U. Parte das carteiras apresentam-se viradas para o quadro interativo (v. Figura 32).

Nas paredes da sala, encontram-se quatro grandes placares, onde são afixados os trabalhos realizados nas Áreas de Matemática, Estudo do Meio (incluindo História de Portugal) e Português.

Nos cantos da sala, encontram-se armários, onde a Professora tem os diversos materiais, sendo que, por cima de um deles, se encontram os dossiers dos alunos.



Figura 32 – Sala do 4.º ano A.

O horário da Turma A do 4.º ano encontra-se no Anexo 7.

7.3. Relatos Diários

Segunda-feira, 19 de novembro de 2012

Nesta manhã, ambas as Turmas do 4.º ano fizeram uma visita ao forte de S. Bruno em Caxias, sendo que esta visita dizia respeito à época dos Descobrimentos. Nós, estagiárias, acompanhámos a visita.

Fundamentação teórica e inferências

As **visitas de estudo** são consideradas como qualquer “deslocação efectuada pelos alunos fora do recinto escolar com objectivos educacionais, e inseridas no conjunto de actividades práticas possíveis de realizar” (Almeida, 1998, p. 25). Para este autor, esta deslocação fora do ambiente familiar onde os alunos aprendem pode revelar-se uma importante atividade, “facilitadora da compreensão dos conhecimentos científicos e do desenvolvimento de competências cognitivas e socioafectivas dos alunos”.

Segundo Hodson (1992, citado por Almeida, 1998, p. 43), qualquer estratégia de aprendizagem que “exija num aluno uma atitude activa em vez de passiva, levando a

aprender melhor com a experiência directa, pode ser designada por actividade prática”, ou seja, as visitas de estudo podem ser estratégias facilitadoras da aprendizagem visto que os alunos têm uma experiência direta.

O ambiente vivido durante a visita pareceu-me ser de agrado dos alunos. Contudo, talvez devido à excitação de sair do espaço escolar, estavam agitados e pouco atentos ao que lhes ia sendo explicado pelo guia.

Terça-feira, 20 de novembro de 2012

Neste dia, os alunos começaram por fazer a correção dos trabalhos de casa. A Professora explicou-nos como faz a marcação destes trabalhos: distribui uma folha com a calendarização da correção e os alunos terão de ver que trabalhos têm de realizar para cada dia.

No âmbito da Matemática, os alunos aprenderam as medidas de tendência central, mais especificamente, a mediana e a moda, realizando, em seguida, exercícios de aplicação. Antes do recreio, a Professora realizou a chamada da tabuada a todos os alunos.

Após o recreio, os alunos realizaram um exercício ortográfico musical e fizeram a leitura e interpretação de um texto, sobre o qual concretizaram exercícios de gramática.

Fundamentação teórica e inferências

A forma como os alunos têm de ver quando têm de fazer os trabalhos de casa, ou quais são necessários estar prontos para que, no dia seguinte, possam ser corrigidos pela Professora, na minha opinião, desenvolve a **responsabilidade** e o sentido de organização dos alunos.

Sendo a escola uma instituição participante na educação da criança, nela devem ser inculcados valores, capacidades, destrezas, atitudes e habilidades. A responsabilidade é um desses valores, pois, como afirma Cordeiro (2010, p. 216), é “um conjunto de capacidades”, que deverá ser desenvolvido nas crianças. De entre o conjunto de capacidades que compõem o valor da responsabilidade, o mesmo autor destaca:

[...] o respeito e solidariedade com os outros; respeito por si próprio; honestidade; integridade; defesa dos valores em que se acredita; actuação segundo os valores em que se acredita; capacidade de sonhar e de fantasiar, mas igualmente de entender a realidade e saber as limitações. (p. 216)

Diz-nos Arends (1995, p. 198) que, para este valor se desenvolver, é importante que o professor tenha “um conjunto específico de expectativas para o desempenho dos alunos, dando cobertura a pormenores como formato do trabalho, expectativas relativamente ao aseo, âmbito, prazos de entrega e procedimentos de execução do trabalho”. Para além de serem importantes estas expectativas do professor, para desenvolver este tipo de valores é também crucial as atitudes/ capacidades do professor, pois somos o modelo para os alunos. Tal como referem Pais e Monteiro (1996, p. 23), se o professor for “organizado, ele passará a organização para os alunos, tal como a segurança se ele se mostrar seguro, ou a responsabilidade se se mostrar responsável”.

Em suma, para além de ser essencial os professores pensarem em estratégias para desenvolver capacidades, valores, atitudes e destrezas nos alunos, as suas próprias capacidades, valores, atitudes e destrezas também são cruciais para que os alunos desenvolvam as suas próprias.

Sexta-feira, 23 de novembro de 2012

No presente dia, os alunos realizaram a leitura e interpretação de um texto e exercícios de gramática, que serviram de treino para a ficha de avaliação sumativa de Português.

Posteriormente, decorreram ensaios para a festa de Natal.

Segunda-feira, 26 de novembro de 2012

Nesta manhã, os alunos realizaram a leitura e interpretação de um texto e concretizaram exercícios de consolidação de gramática para a ficha de avaliação de Português.

Depois, reuniram-se no ginásio para ensaiar para a festa de Natal.

Regressados à sala, tiveram Clube de Ciências, onde realizaram experiências sobre a propagação do som em diferentes materiais (em estado sólido, líquido e gasoso).

Fundamentação teórica e inferências

O **Clube de Ciências** é uma Área Curricular Não Disciplinar presente no horário da Turma. Como defendem Martins *et al.* (2007, p.16), a Educação em Ciências no Ensino Básico é fulcral, pois “cada indivíduo deve dispor de um conjunto de saberes do domínio científico-tecnológico que lhe permita compreender alguns fenômenos importantes do mundo em que vive e tomar decisões democráticas de modo informado, numa perspectiva de responsabilidade social partilhada”. No 1.º Ciclo do Ensino Básico deve-se sempre transmitir algum conhecimento, mesmo que simplificado, sobre os conteúdos, o processo e a natureza da Ciência, assim como se deve desenvolver e fomentar uma postura científica nas crianças perante os problemas.

A Educação em Ciências, tal como qualquer outra área do saber, deve ter finalidades. As respeitantes a esta Área são discriminadas por Martins *et al.* (2007):

- (i) Promover a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos que resultem úteis e funcionais em diferentes contextos do quotidiano;
- (ii) Fomentar a compreensão de maneiras de pensar científicas [...];
- (iii) Contribuir para a formação democrática de todos, [...] responsabiliz[ar] cada indivíduo pela sua própria construção pessoal ao longo da vida;
- (iv) Desenvolver capacidades de pensamento ligadas à resolução de problemas, aos processos científicos, à tomada de decisão e de posições [...];
- (v) Promover a reflexão sobre os valores que impregnam o conhecimento científico e sobre atitudes, normas e valores culturais e sociais [...]. (pp.19-20)

Os alunos aceitam as atividades do Clube de Ciências com muito entusiasmo e motivação, revelando sempre muita curiosidade e interesse pelos temas abordados e pelas experiências realizadas.

Terça-feira, 27 de novembro de 2012

Os alunos concretizaram a ficha de avaliação sumativa de Português, sendo que um dos alunos (o diagnosticado com PHDA) realizou uma ficha de avaliação diferenciada.

Em seguida, no ginásio, decorreram os ensaios para a festa de Natal.

Fundamentação teórica e inferências

A **avaliação** é definida por Gardner (1995) como:

[...] a obtenção de informações sobre as capacidades e potenciais dos indivíduos, com o duplo objectivo de proporcionar um *feedback* útil aos indivíduos e informações proveitosas para a comunidade circundante. O que distingue a avaliação da testagem é o facto de a primeira favorecer as técnicas que eliciam informações formais no curso do desempenho habitual, e a sua apreensão com o uso de instrumentos formais administrados num ambiente neutro, descontextualizado. (pp. 150-151)

Ainda segundo Gardner (1995, p. 152), os instrumentos de avaliação tendem a “favorecer duas variedades de inteligência: a linguística e a lógico-matemática”. Afirma este mesmo autor que os indivíduos que são submetidos a esta combinação terão possivelmente “sucesso em quase todos os tipos de testes formais, mesmo que não sejam particularmente aptos no domínio que está a ser investigado”. Contudo, para que todos os alunos consigam expor os seus conhecimentos, o professor deve “desenvolver instrumentos que sejam justos para com a inteligência” de cada um. Posto isto, é importante que o professor realize **fichas de avaliação diferenciadas**, de forma a que o aluno com grandes dificuldades não fique desmotivado perante o teste a que é submetido.

Cada indivíduo é um ser único, daí não existirem alunos com o mesmo nível de conhecimentos. Em todas as turmas existem diferentes níveis de conhecimentos e de facilidade em aprender. No caso desta turma, como relatado, houve o cuidado de a avaliação ser diferenciada.

Sexta-feira, dia 30 de novembro de 2012

Uma das minhas colegas de estágio (C.) foi responsável por dinamizar as atividades matinais.

A C. começou pela Área de Português. Fez a revisão da classe de palavras das preposições e abordou, pela primeira vez, as contrações das preposições com determinantes ou pronomes, para o que usou um *powerpoint*. Como estratégia de consolidação, os alunos realizaram um exercício ortográfico musical; os espaços lacunares foram preenchidos apenas por preposições.

Na Área de Matemática, a C. lecionou os lugares geométricos, utilizando também um *powerpoint*. Para facilitar a aprendizagem, sempre que a colega falava de um lugar geométrico (corda, arco, diâmetro, raio, entre outros), os alunos representavam-nos numa proposta de trabalho, escrevendo, também, a definição de cada um.

Para finalizar, a C. falou sobre a importância da água para os seres vivos e da poluição da mesma. Para consolidar a aprendizagem, os alunos construíram um mapa conceptual com etiquetas com palavras.

Fundamentação teórica e inferências

Segundo Novak (1984, p. 31), os **mapas conceptuais** servem para “tornar claro, tanto aos professores como aos alunos, o pequeno número de ideias chave em que eles se devem focar para uma tarefa de aprendizagem específica”, ou seja, estes mapas poderão fazer parte de uma estratégia de estudo, na qual os alunos identificam mais facilmente, e com uma melhor organização, as ideias chaves referentes a um conteúdo.

A estratégia utilizada pela minha colega foi a de, no final da aprendizagem, propor aos alunos que completassem um mapa conceptual, com etiquetas. No meu entender, esta atividade pode ser vista como um exercício de consolidação. A importância de utilizar esta estratégia no final de uma aprendizagem é defendida por Novak (1984, p. 31) quando evidencia que “os mapas conceptuais mostram um resumo esquemático do que foi aprendido”.

Ao observar a exploração, conduzida pela colega, que os alunos fizeram deste mapa conceptual, apercebi-me que esta estratégia permite que estes identifiquem facilmente e de uma forma mais evidente os conteúdos fulcrais da aprendizagem feita.

Segunda-feira, dia 3 de dezembro de 2012

Os alunos começaram por ensaiar para a festa de Natal.

Posteriormente, realizaram a ficha de avaliação sumativa de Estudo do Meio.

Após o recreio, decorreu o Clube de Ciências. Nesta sessão, os alunos aprenderam a construir corretamente um protocolo experimental.

Terça-feira, dia 4 de dezembro de 2012

Esta manhã de aulas foi de minha responsabilidade. Comecei por estabelecer as regras e explicar como as ia registrar.

Na Área de Matemática, abordei a posição das linhas em relação à circunferência. Para tal, pedi que os alunos primeiro desenhasssem uma circunferência, utilizando o compasso. Para que o exercício fosse realizado corretamente, lembrei como deve ser manuseado o compasso. Depois de recortarem a circunferência, deveriam colá-la na proposta de trabalho que lhes entreguei; posteriormente, seria necessário interpretarem as definições de cada linha e representarem-nas com fios de lã de diferentes cores, como mostra a Figura 33.

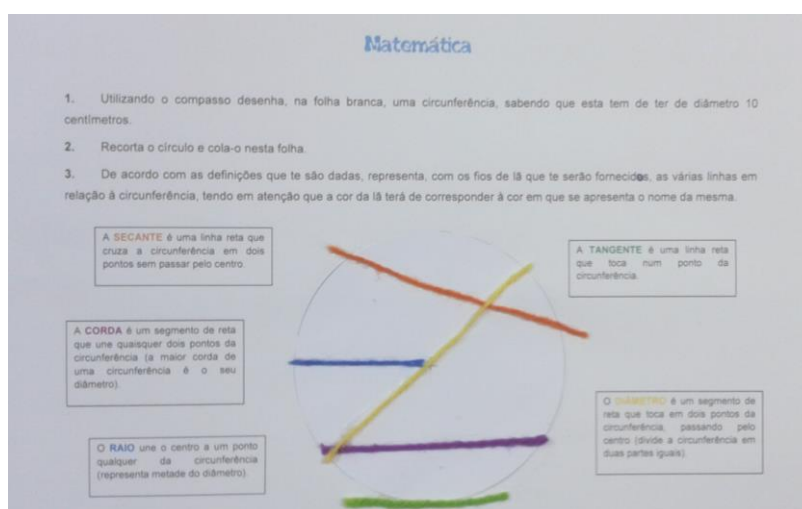


Figura 33 – Atividade realizada na Área de Matemática.

Na Área de Português, li um excerto de *A Menina do Mar*, de Sophia de Mello Breyner Andersen. Para que a leitura fosse um momento prazeroso, deixei que os alunos se colocassem na posição que quisessem, apaguei as luzes e coloquei música ambiente. Após esta leitura, introduzi a aprendizagem dos verbos transitivos e intransitivos, que explorei através de um *powerpoint* e de frases móveis (que tinham a ver com a história lida). Os alunos analisaram estas frases sintaticamente. Depois, cada aluno retirou de um saco (que eu havia previamente preparado) uma etiqueta com um verbo. Tinham de incluir este verbo numa frase inventada e, depois, classificar o verbo quanto ao grupo a que pertencia (transitivo ou intransitivo).

Utilizando a história lida, fiz a passagem para o tema de Estudo do Meio – o ciclo da água. Explorei o tema através de um *powerpoint* e da observação concreta dos processos. Para isso, utilizei uma chaleira elétrica, um frasco, gelo e água. Para que os alunos fossem interiorizando alguma informação, preencheram uma proposta de trabalho, na qual completaram frases lacunares. Com o intuito de consolidar os conceitos realizei um jogo de equipas com toda a Turma, como mostra a Figura 34.



Figura 34 – Jogo realizado na Área de Estudo do Meio.

Fundamentação teórica e inferências

Quando li um excerto de *A Menina do Mar*, tentei fazer deste momento um momento agradável. Tal como sustenta Sousa (1999, p. 23), para conquistarmos leitores é necessário conquistá-los, seduzi-los “para a leitura, como acto de prazer”. Será necessário ter sempre presente que **contar histórias** deve fazer parte do ensino, pois, como defende Cury (2004, p. 132), “contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade”. Este mesmo autor refere que é preciso que os professores contem mais histórias “para ensinar as matérias com o tempero da alegria e, às vezes, das lágrimas”.

Neste mesmo dia, utilizei a leitura de um excerto do livro de Sophia para criar um momento mágico, sabendo que, posteriormente, lecionaria um novo conteúdo. Para mim, na escola devem existir momentos de prazer e descontração, antes, no meio ou no final de aprendizagens de novos conteúdos. Estes momentos contribuem para que os alunos estejam interessados e predispostos para aprender.

Durante os momentos de leitura, e para que estes sejam motivantes, é crucial “exercitar uma voz flutuante, teatralizada, muda[r] de tom durante a exposição. É preciso produzir gestos e reações capazes de expressar o que as informações lógicas não conseguem” (Cury, 2004, pp. 132-133). Tentei ler desta forma. Os alunos estavam muito atentos, interessados e envolvidos no ambiente da leitura, achando eu que esta reação surgiu do ambiente que criei previamente.

Sexta-feira, dia 7 de dezembro de 2012

No presente dia, os alunos concretizaram a ficha de avaliação sumativa de História de Portugal.

Posteriormente, realizaram ensaios para a festa de Natal.

Segunda-feira, dia 10 de dezembro de 2012

Eu e as minhas colegas de estágio realizámos, com os alunos, enfeites de Natal para decorar a sala de aula. Após o recreio, os alunos foram ensaiar a peça a apresentar na festa de Natal.

Fundamentação teórica e inferências

Nesta época natalícia, é comum os alunos realizarem ensaios de **dramatização** que apresentam na festa de Natal. O texto dramático que os alunos têm de decorar com o objetivo de o apresentarem no dia da festa tem uma grande importância, apesar de nem sempre ser valorizada.

Como refere Sim-Sim (2007, p. 47), um texto de “teatro é um meio natural e autêntico para promover a repetição activa da **leitura em voz alta**”, com o intuito da sua memorização, permitindo, após vários ensaios, “recitar ou actuar perante um público”. Ao fazerem esta repetição da leitura do texto, e ouvindo observações sobre como a aperfeiçoar por parte das Professoras, os alunos treinam os “aspectos entoacionais na leitura oralizada que faz com que a mesma pareça linguagem falada”.

Depois de o texto ser lido inúmeras vezes em voz alta, nos ensaios, todos os alunos ensaiam em conjunto a peça. Esta interiorização de diálogos, numa atividade

verbal coletiva “favorece o desenvolvimento de processos auto-reguladores do discurso interior da criança” (Vygotky, 1962, citado por Sim-Sim, 2007, p. 47). Assim, é notório que toda a preparação da peça a apresentar na festa de Natal é importante no desenvolvimento dos alunos.

Terça-feira, dia 11 de dezembro de 2012

No presente dia realizou-se a festa de Natal.

Sexta-feira, dia 14 de dezembro de 2012

Como este foi o último dia de aulas antes das férias de Natal, os alunos confeccionaram biscoitos a partir de uma receita e jogaram com jogos trazidos de casa.

Fundamentação teórica e inferências

Neste dia tão calmo e tão divertido para os alunos, existiram momentos de grande importância para o desenvolvimento destes.

Para realizar os biscoitos, foi necessário que os alunos tivessem contacto com uma receita, ou seja, com um **texto instrucional**. Segundo Guthrie, Britten e Barker (1991, citado por Sim-Sim, 2007, p. 65), a compreensão da leitura deste tipo de textos “mobiliza um conjunto de processos cognitivos”; para o conseguirem compreender, os alunos têm de mobilizar certas capacidades, nomeadamente, “procurar selectivamente, isolar, destacar, agrupar e categorizar”.

Sim-Sim (2007, p. 65) alerta-nos para que os alunos estão desde muito cedo em contacto com textos instrucionais. Por exemplo, ao “experimentar uma receita culinária, pôr em funcionamento um aparelho doméstico, instalar um programa de computador, ler as regras de um jogo, realizar experiências, preencher um impresso ou encontrar uma morada”, os alunos deparam-se com este tipo de texto. Para que qualquer aluno consiga “ler as instruções que permitem a realização com êxito” da tarefa dependente do texto tem de “dominar um conjunto de estratégias específicas”.

Ainda de acordo com Sim-Sim (2007), o professor, como facilitador da aprendizagem, deve ensinar às crianças que da leitura de uma instrução até à ação os alunos devem:

- Conhecer o objectivo final da tarefa;
- Ler sequencialmente cada etapa das instruções;
- Realizar sequencialmente cada etapa;
- Rerler cada etapa sempre que houver dúvidas;
- Verificar no final se foi cumprido o objectivo visado. (p. 65)

Os alunos mostraram-se muito entusiasmados com a atividade e nem se deram conta das capacidades que estavam a desenvolver para a realização da mesma. Concluí que os alunos aprendem tanto melhor quanto mais envolvidos estiverem na atividade proposta.

Sexta-feira, dia 4 de janeiro de 2013

Hoje existiram duas aulas surpresas de duas colegas de estágio (A. e P.). A primeira foi a da A., que fez uma revisão sobre o volume, utilizando o material Cuisenaire. Depois, a P. continuou o tema, fazendo exercícios já com as unidades de volume.

Após as aulas surpresa, assisti à reunião de apreciação sobre estas mesmas aulas e sobre outras aulas surpresa que ocorreram noutras salas.

Segunda-feira, dia 7 de janeiro de 2013

A Professora recorreu ao material 6.º Dom de Froebel para propor diferentes situações problemáticas. Com este material, os alunos, guiados pela Professora, fizeram três construções (o templo, cadeirões, e a braseira e por fim, a casa).

De seguida, os alunos realizaram um exercício ortográfico.

Após, os alunos tiveram Clube de Ciências. As minhas colegas de estágio (A. e P.) e eu fomos para a sala dos computadores ajudá-los a selecionar da internet uma experiência.

Fundamentação teórica e inferências

De acordo com o referido por Caldeira (2009, p. 313), o **6.º Dom de Froebel** é composto por “vinte e sete pequenos paralelepípedos”, sendo que estes, tal como as peças dos restantes Dons, estão contidos numa caixa de madeira. Segundo a mesma autora, as construções feitas com este Dom “são mais complexas, requerendo grande destreza manual para o seu manuseamento e construção”.

Durante a aula com este material, a Professora deixou que as minhas colegas de estágio e eu o manuseássemos, visto que esta era a primeira vez que o fazíamos. Gostei da experiência, pois constatei que, realmente, para realizar construções com este material é necessária uma grande destreza manual.

Os alunos, pelo que me apercebi, também nunca tinham trabalhado com o 6.º Dom de Froebel, mostrando-se perante este muito curiosos e motivados. Apesar de alguns alunos terem dificuldade na realização das construções, todos as fizeram.

Terça-feira, dia 8 de janeiro de 2013

A minha colega de estágio P. foi responsável pelas atividades da manhã inteira.

Começou pela Área de Português, falando do retrato físico e psicológico, para o que utilizou um *powerpoint*. Como atividade de consolidação, pediu que cada aluno retirasse uma das etiquetas que trazia dentro de um saco. Cada etiqueta tinha o nome de um colega da Turma; assim, os alunos retiravam uma etiqueta e tinham de escrever numa folha (também facultada pela P.) o retrato físico e psicológico do colega que lhes calhara. No final, a colega leu alguns dos textos feitos e os alunos tinham de descobrir, através do retrato produzido, o nome do colega que tinha sido retratado.

Na Área de Matemática, a colega fez uma revisão sobre a posição de duas retas no plano; para isso, utilizou um *powerpoint* e uma proposta de trabalho na qual os alunos tinham de colar paus de madeira coloridos (que a colega facultou previamente) na posição correta e escrever, por baixo, a simbologia associada àquela posição.

Na Área de Estudo do Meio, a P. dividiu a Turma em cinco grupos e proporcionou experiências de dissolução de diferentes materiais na água. De entre vários materiais, usou álcool, vinagre, açúcar, sal, farinha, azeite, areia e café solúvel.

Antes de realizar as experiências, os alunos registaram as concepções alternativas no protocolo que acompanhou o resto da aula.

Fundamentação teórica e inferências

A presença dos **quadros interativos** nesta sala de aula faz-me refletir sobre a sua utilização. Diz-nos Pais (1999, p. 22) que, com a utilização desta nova tecnologia, o aluno “torna-se activo, uma vez que participa na manipulação e organização da informação conferindo-lhe uma forma multidimensionada”. Acrescenta esta autora que, com este aparelho, se mantém um diálogo computador/ aluno e que através da “palavra, imagem, movimento e som no écran é construído através de um sistema multicanal”.

Os quadros interativos são um apoio para “para o pensamento e a aprendizagem” (Dias, 1995, citado por Pais, 1999, p. 22). As vantagens mencionadas por Loureiro (2010) referem que esta aprendizagem poderá ser mais dinâmica. Passo a citar algumas vantagens defendidas pela autora:

- Rentabilização de tempo de ensino, já que os professores podem utilizar novas formas de apresentação e novos recursos;
- Maior satisfação na sala de aula, quer por professores quer por alunos, quando se recorre a recursos dinâmicos e variados, promovendo a ganhos a nível de motivação;
- Este tipo de quadros é muito atractivo e limpo devido ao uso de canetas e apagadores electrónicos ou do próprio dedo;
- Mais oportunidade para a participação e colaboração desenvolvendo as competências pessoais e sociais dos alunos;
- Diferentes estilos de aprendizagem podem ser tidos em conta pelos professores devido à possibilidade de usar vários recursos;
- Permite aos estudantes serem mais criativos nas apresentações aos seus colegas de turma;
- Dado que é uma ferramenta muito colorida e que permite interactividade, torna-se mais estimulante. A atenção é dirigida para o quadro e não para o professor;
- O quadro desenvolve o pensamento crítico dos alunos, possibilita a interacção do grupo;
- Alunos com capacidades motoras diminuídas ou limitadas podem aceder ao quadro de forma atractiva e fácil. (pp. 24-25)

A estas vantagens, posso ainda acrescentar algumas que considero importantes: fazer com que os alunos se sintam mais motivados e curiosos, estando sempre à espera de serem chamados para irem escrever no quadro; tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, recorrendo a apresentações animadas, coloridas e atrativas e projeção de vídeos; tornar disponível e de fácil acesso muita informação, principalmente a disponível na Internet.

O professor, ao utilizar o computador, mais concretamente ao recorrer a ferramentas multimédia, vai-se certamente deparar com os mais variados problemas: “dos mais simples, como por exemplo, falhas no material utilizado, até aos mais complexos, como a compreensão dos aspectos do material que está a usar” (Pais, 1999, pp. 22-23). Quanto a mim, são estas algumas das desvantagens da utilização deste material: falta de formação dos professores, falhas no material (até mesmo na falta de energia), custo elevado, adaptação por parte dos alunos, condições da sala de aula (iluminação, espaço...).

Sexta-feira, dia 11 de janeiro de 2013

Esta manhã começou com uma aula de preparação para a Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional da minha colega P.

A colega começou por solicitar que os alunos resolvessem duas situações problemáticas não rotineiras, com rãs. Na Área de Português ,leu, interpretou e fez a análise sintática de uma frase de um texto informativo sobre a metamorfose da rã. Na Área de Estudo do Meio, apresentou um *powerpoint* com a explicação do que é a metamorfose e as diferentes fases da metamorfose da rã. No final, mostrou um vídeo sobre o tema explorado e uma rã. Em relação ao jogo, utilizou uma estratégia de consolidação, tendo os alunos, em pares, de construir um esquema, com frases e imagens móveis, que representavam as diferentes fases da metamorfose da rã.

Neste dia decorreu ainda a Hora do Conto no ginásio.

Fundamentação teórica e inferências

Durante o meu Estágio Profissional, nunca tinha assistido à **Hora do Conto**. Achei interessante, pois este é um momento diferente, de descompressão do ambiente

de sala de aula. De uma forma divertida, o hábito de concentração e da capacidade de atenção é trabalhado. Os alunos estão presentes num outro ambiente, o que também deverá desenvolver-lhes um gosto pelas histórias. Gomes (2000, p. 35) salienta esta ideia, afirmando que “a hora do conto ocupa um lugar importante, pelo que julgamos fundamental elegê-la como uma das atividades capazes, pela sua prática continuada, de proporcionar o desenvolvimento do prazer, resultante, numa primeira etapa, da simples satisfação do gosto pelas histórias”.

Esta prática também é defendida por Veloso e Riscado (2002, p. 28). Estes autores referem que tanto a hora do conto, como a animação da leitura são “duas excelentes propostas passíveis de gerar e fazer crescer leitores indefectíveis”; explicam que isto se deve fazer frequentemente, porque “ouvir ler e ler, mergulhar em sucessivos banhos de livros são formas privilegiadas de partilha e de enriquecimento estético, emocional e intelectual”.

Posto isto, e tendo em conta a visível motivação e a participação dos alunos, tenho pena de não ter assistido mais vezes a esta prática, esperando eu que ela tenha, pelo menos, acontecido na minha ausência.

Segunda-feira, dia 14 de janeiro de 2013

Uma das minhas colegas de estágio (S.) deu aula assistida por uma Professora da equipa de Supervisão do Estágio Profissional. A colega começou com a leitura e interpretação de um texto informativo sobre D. João IV e, de seguida, realizou oralmente exercícios gramaticais. Partindo da informação do texto, lecionou uma aula de História de Portugal sobre o rei em questão, através de um *powerpoint*.

Na Área de Matemática, a S. abordou a média aritmética através de situações problemáticas.

De seguida, decorreu a reunião com as Professoras de Supervisão do Estágio Profissional e as restantes alunas que deram aulas assistidas neste dia.

Ao final da manhã, os alunos tiveram Clube de Ciências. Em pequenos grupos, apresentaram um protocolo experimental e a respetiva experiência aos restantes colegas da Turma.

Fundamentação teórica e inferências

Durante a aula assistida, a colega S. colocou algumas questões. Na reunião de apreciação das aulas, foi-lhe dito que, como aspeto a melhorar, teria de ter mais cuidado com a **formulação das perguntas**.

Nisbet (citado por Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira, 1996, p. 75), refere que o professor deve “colocar questões que levem os alunos a pensar e explicitar o seu pensamento”. Ou seja, para além de as questões deverem ser bem formuladas o professor deve ter o cuidado de desenvolver o pensamento de cada aluno. Ponte (1994, p. 37) reforça esta ideia, mencionando que o professor deve dirigir o discurso “colocando questões e propondo atividades que facilitem, promovam e desafiem o pensamento de cada aluno; pedindo aos alunos que clarifiquem e justifiquem as suas ideias”.

É, portanto, crucial que o professor tome consciência das questões que coloca, de forma a promover o pensamento dos alunos.

Terça-feira, dia 15 de janeiro de 2013

No presente dia, fui eu que iniciei a manhã, dando uma aula de treino para a minha Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional. Durante uma hora e quinze minutos, abordei conteúdos das três Áreas e fiz um jogo. O tema que escolhi para esta aula foi as cadeias alimentares.

Na Área de Português, realizei com os alunos a leitura, interpretação e alguns exercícios gramaticais sobre o texto informativo sobre as cadeias alimentares. Em seguida, na Área de Estudo do Meio, abordei o que são cadeias alimentares e os vários níveis tróficos que podem existir em cada um, dependendo da alimentação de cada animal. Em Matemática¹⁰, aproveitando os últimos conteúdos abordados em Estudo do Meio, os alunos tiveram de resolver dois exercícios de lógica, nos quais tinham de completar cadeias alimentares através de pistas. No jogo, dividi a Turma em quatro grupos; cada um deles tinha de montar um *puzzle* de um animal. No final, em conjunto, todos os alunos da Turma construíram outra cadeia alimentar com os *puzzles*, através de pistas.

¹⁰ Esta aula, cuja planificação apresento no capítulo 2, será devidamente fundamentada nesse local.

Após a aula por mim lecionada, os alunos estiveram a realizar, individualmente, um trabalho de expressão escrita.

Depois, a Professora iniciou a abordagem ao π (pi). Dividiu a turma em cinco grupos e colocou uma lata cilíndrica junto de cada grupo. Utilizando um fio de lã, os alunos tinham de medir o perímetro e o diâmetro da base da lata e registar estes dados numa proposta de trabalho previamente distribuída. Os grupos trocaram entre si as latas, de forma a que todos tirassem os dados das cinco latas existentes. Concluído este processo, em grupo, os alunos realizaram a divisão entre o diâmetro e o perímetro de cada lata e, assim, descobriram que os quocientes de todas as divisões davam muito perto do valor 3,14, descobrindo assim os alunos o valor do π .

Fundamentação teórica e inferências

O Professor pode ter três **estilos de liderança**, de acordo com as investigações desenvolvidas e citadas por Maya (2000, p. 21): o estilo autoritário, o democrático e o permissivo. O estilo autoritário caracteriza-se pela “imposição de processos de decisão tomados unilateralmente por parte de quem tem o estatuto e o poder para o fazer, esperando a obediência por parte dos subordinados”. O estilo democrático define-se por “tomadas de decisão baseadas no diálogo e na negociação com os intervenientes num determinado processo. O líder indica as grandes linhas da actividade, distribui responsabilidades e tem em conta as preferências pessoais”. O estilo permissivo distingue-se pela “delegação da função de liderança, permitindo que seja o grupo a impor as suas decisões. O líder não intervém e abstém-se de fazer qualquer sugestão, bem como de censurar ou elogiar”.

Durante as aulas que pude lecionar, o estilo que mais me define será o democrático. Tentei sempre que os alunos fossem ativos no seu processo de ensino-aprendizagem. Contudo, existem momentos em que o professor tem de desempenhar um estilo autoritário, pois tem de planear e decidir quais as melhores estratégias e atividades para a aprendizagem dos conteúdos.

Sexta-feira, dia 18 de janeiro de 2013

A Professora começou por fazer a correção, com os alunos, dos trabalhos de casa. De seguida, a colega A. deu uma aula de treino para a Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional.

Para esta aula, a colega escolheu como tema as constelações. Começou por fazer, com os alunos, a leitura, interpretação e alguns exercícios gramaticais sobre o texto informativo sobre constelações. Posteriormente, em Estudo do Meio, falou sobre quatro constelações. Por fim, através dos Calculadores Multibásicos, trabalhou a leitura de números.

Fundamentação teórica e inferências

Durante a aula, a colega A. preocupou-se em pedir a **participação dos alunos**, embora na maior parte do tempo tenha feito um monólogo. De acordo com Estanqueiro (2010, p. 39), “o diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos”. Ao contrário desta estratégia, e como a colega fez, erradamente, na maior parte do tempo da sua aula, “o monólogo é cansativo e desmotivador”, acontecendo aquilo que o autor descreve: “os alunos desinteressam-se e distraem-se, mesmo que finjam atenção. Fazem de conta que ouvem”.

Notou-se nitidamente, pela expressão facial dos alunos e pelo interesse em participar, que, na aula de Português, como a A. fomentou a participação dos alunos, eles estavam curiosos e motivados. Porém, a partir do momento em que a colega deixou de fomentar a participação, fazendo um monólogo, os alunos perderam o interesse, fazendo aquilo que a colega pedia com algum sacrifício. Desta observação retiro a importância de manter os alunos envolvidos nas aulas, mais que não seja, caso o tema seja desconhecido, apelando à partilha das suas experiências.

Segunda-feira, dia 21 de janeiro de 2013

Com as Calculadoras Papy, a Professora esteve a trabalhar com os seus alunos representações de números e adições.

Em seguida, os alunos desta Turma e de todas as outras Turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico estiveram presentes num concerto de uma banda, que decorreu no ginásio da Escola.

Já de regresso à sala, os alunos tiveram Clube de Ciências. dois grupos apresentaram à Turma as experiências que haviam escolhido fazer.

Fundamentação teórica e inferências

A **relação pedagógica** que está na base do processo de ensino-aprendizagem deve consistir numa relação de confiança entre todos os parceiros. Bento (1994, p. 11) define que uma relação pedagógica é “uma relação de diferenças de competência e, por via disso, uma relação de confiança”. Já McDermott (1997, citado por Amado, 2005, pp. 164-165) alerta para o facto de “a confiança não ser uma qualidade inata de uma pessoa, mas antes um produto do trabalho que alunos e professores fazem no sentido de partilharem um mesmo interesse”.

Para que uma relação de confiança se construa, é necessário que se cultive na sala de aula o respeito pela experiência do outro, tal como é preconizado por Bento (1994, p. 11). Desta forma, o professor precisa de dar, ao aluno, apoio moral e sentimentos de segurança e confiança, ou seja, estimular o auto conceito da criança. Assim, deve evitar-se fazer críticas negativas para não aguçar a insegurança e o sentimento de incapacidade. O professor precisa de reconhecer a sua importância para o educando, respeitando as limitações do mesmo, favorecendo uma relação baseada no respeito mútuo. Contribuirá, desta forma, para a criação de um ambiente escolar favorável a uma aprendizagem significativa.

Abreu e Masetto (1990, p. 115) afirmam que “é o modo de agir do professor em sala de aula” que contribui para “uma adequada aprendizagem dos alunos”. Para além da confiança, creio que o fator afetivo é muito importante para o desenvolvimento e construção do conhecimento do ser humano, pois através da afetividade o aluno desenvolve-se, aprende, constrói e consolida os seus conhecimentos.

Constato ainda que não é melhor professor aquele que é mais severo, mais frio, e mais distante nas relações que estabelece com os alunos. Segundo Freire (1996, pp. 159-160), o que o professor não pode permitir é que “a afetividade interfira no cumprimento ético do seu dever de docente e no exercício da sua autoridade”. Esta

autoridade apontada é, tal como explica Bento (1994, p. 9), a distância imposta pelo cumprimento das regras de consideração, de respeito e de tolerância.

Amado (2005, p. 43) acrescenta a esta ideia que as regras “estabelecem, presidem e orientam as condições das tarefas na aula”, enquanto as normas e valores “fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade”.

Achei pertinente falar da relação pedagógica, já que a Professora fomenta muito uma relação com base na confiança, estando sempre presente a afetividade. Considero que este ambiente ‘familiar’, criado pelo modo de agir da Professora na sala de aula, dá origem a uma melhor aprendizagem por parte dos alunos. Esta Professora não se preocupa só em ensinar aquilo que sabe, mas também respeita e dá espaço para que os alunos partilhem os seus conhecimentos e experiências.

Terça-feira, dia 22 de janeiro de 2013

A colega M. fez com os alunos a leitura e interpretação de um texto do manual.

Em seguida, os alunos resolveram uma proposta de trabalho, distribuída pela Professora, em que tinham de sublinhar o complemento direto da frase e, em seguida, substituí-lo, reescrevendo a frase, pronominalizando-o. Depois de os alunos o fazerem, a Professora solicitou a alguns alunos que realizassem a correção no quadro.

Fundamentação teórica e inferências

Durante o tempo em que a colega M. esteve com a Turma, existiu uma certa **agitação por parte dos alunos**, agitação esta que a colega tentou muitas vezes quebrar, mas que, quer com mais, quer com menos intensidade, permaneceu até meio da aula.

Quando a colega se apercebeu que a agitação era constante sentiu-se insegura quanto ao modo como agir perante a situação. Como referem Carita e Fernandes (1997, pp. 100-101), em situações como esta, o docente sente-se “duplamente ameaçado: no seu desempenho profissional e na imagem que deseja para si”, criando uma “insegurança quanto ao modo mais eficaz de agir nessas situações” que aumenta “a sua dificuldade de encontrar respostas eficazes”.

Tal como aconteceu com a colega, e como afirmam Carita e Fernandes (1997, p. 101), o docente em situações de indisciplina recorre espontaneamente a métodos tradicionais, que conheceu enquanto aluno: “usa a autoridade, levanta a voz, grita e ordena, assim tentando repor (e impor) a ordem”. Segundo as mesmas autoras, se o professor, ao utilizar estes métodos, for firme e os alunos confiarem nessa firmeza, “poderá conseguir resultados imediatos”; mas, se tal não acontecer, poderá esperar “um crescendo de ocorrências perturbadoras na medida em que os seus alunos irão tentar conhecer os limites aceitáveis para aquele professor”. No caso desta aula, as primeiras vezes que a colega utilizou estes métodos tradicionais os alunos respeitaram, mas à medida que o número de vezes foi aumentando, os alunos foram desacreditando nestas chamadas de atenção.

O comportamento dos alunos poderá ser justificado pelo facto de ser a primeira vez que a colega deu aula nesta Turma. Tal como descreve Capel (1995, citado por Carita e Fernandes, 1997, p. 109), “os alunos ‘põem à prova’ qualquer novo professor, por mais experiente que seja”. Explica-nos este autor que a resposta do professor a esta situação é muito importante:

Se nos exaltarmos, ou formos demasiado ásperos ou respondermos de modo que recompense os alunos, se ficarmos perturbados ou nervosos, os alunos continuarão a tentar determinar o quão longe poderão ir. Se, todavia, não correremos atrás de um ‘isco’ lançado pelos alunos e, pelo contrário, respondermos friamente, calmamente, firmemente e alegremente, os alunos não tardarão a fartar-se de nos experimentarem e entregar-se-ão à tarefa de aprender.
(p. 109)

Depois de a colega ter percebido que não era de uma forma áspera que iria conseguir cativar a Turma e usar a regra de comportamento a que os alunos estão habituados a ter com a Professora, os alunos acalmaram-se, percebendo que não conseguiriam continuar a fazer o que queriam sem serem penalizados.

Sexta-feira, dia 25 de janeiro de 2013

Nesta manhã, os alunos começaram por resolver uma proposta de trabalho com operações para avaliação.

Após, a colega M. deu aula assistida por uma Professora da equipa de Supervisão do Estágio Profissional. A colega começou por conduzir a leitura,

interpretação e alguns exercícios de gramática sobre o texto *A praia da Galé*. Na Área de Estudo do Meio, através de um *powerpoint* e de uma maquete construída pela colega (que foi previamente distribuída por pares de alunos), falou sobre as marés. Em Matemática, falou sobre o gráfico de barras e as medidas de tendência central, apoiando-se num *powerpoint*. Como atividade de consolidação desta matéria, a colega fez com os alunos um jogo, baseado no *Quem quer ser milionário*, mas com perguntas sobre a matéria abordada em Matemática.

Em seguida, estivémos presentes na reunião de apreciação sobre as aulas assistidas que ocorreram neste dia.

Fundamentação teórica e inferências

Não posso deixar de referir a grande ajuda e apoio que a Professora desta sala me deu. Creio que posso dizer que existiu grande **empatia** por parte desta.

Amado (2005, p. 39) define empatia como “a capacidade de tomar o lugar do outro”. Durante todo este momento de estágio, a Professora prestou-nos grande auxílio na preparação das aulas, fez críticas bastante construtivas, chamou-nos à atenção para factos que nós, estagiários, nem sempre temos consciência, colocou-nos sempre à vontade, contribuiu para um relacionamento de respeito da Turma connosco, entre outras coisas que contribuirão, em muito, para a minha formação profissional.

Depois de passar por esta experiência tão agradável, consigo inferir que a prestação do estagiário não tem só a ver com a sua vocação, disponibilidade, interesse e dedicação pelo seu trabalho, pois a relação que o estagiário consegue manter com o professor e com a turma também ajuda e muito na sua prestação.

Quero terminar este momento de estágio com um grande agradecimento a esta Professora, por tudo o que fez, por tudo o que partilhou, essencialmente por aquilo que é.

Capítulo 2 - Planificações

Neste capítulo, serão apresentadas quatro planificações construídas ao longo do Estágio Profissional. Será primeiramente apresentado um enquadramento teórico relativo à temática das planificações e, posteriormente, quatro planos de aula.

As primeiras duas planificações selecionadas por mim foram realizadas no contexto da Educação Pré-Escolar, sendo que a primeira se refere a uma aula do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a segunda a uma aula da Área de Conhecimento do Mundo. Ambas foram postas em prática no Grupo A dos 5 anos, da Escola de Sintra onde estagiei.

As outras duas planificações que seleccionei referem-se a aulas lecionadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: uma na Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio e outra na Área de Matemática. A primeira planificação refere-se a uma aula dada na Turma B do 2.º ano e a segunda a uma aula lecionada na Turma A do 4.º ano, ambas da Escola de Lisboa onde estagiei.

Todas as planificações foram construídas com base no Modelo T de Aprendizagem, concebido por Martiniano Pérez, e são apresentadas em tabela. Depois de cada planificação, serão feitas inferências e as fundamentações teóricas acerca dos procedimentos/ estratégias utilizados.

1. Fundamentação teórica

O ato de planificar é um dos muitos desempenhos profissionais atribuídos tanto ao educador de infância como ao professor, pois, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (p. 2), cada um destes profissionais “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível; planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares”.

Planificar é um ato de reflexão, ou melhor, como afirma Zabalza (1994, p. 47), “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção”. Mais concretamente, trata-se de “temporizar e preparar conteúdos e também pensar a organização da sala de aula, a fixação do tipo de avaliação mais adequada, a

consideração do contexto, a previsão da dinâmica e do ambiente em que o ensino se levará a cabo” (Mayor Ruiz, 1990, citado por Braga, 2001, p. 35). O professor, ao planificar, plasma as “razões pelas quais desejaria conseguir, e como poderia levar a cabo” (Escudero, 1982, citado por Zabalza, 1994, p. 48) as suas aspirações e metas.

A planificação é, segundo Zabalza (1994),

- (i) um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como *apoio conceptual e de justificação* do que se decide;
- (ii) um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a *direcção* a seguir;
- (iii) uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa *estratégia de procedimento* que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo. (p. 48)

O uso da planificação de actividades é defendida por Arends (1995, p. 44), que refere que tanto esta como “a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor”. O mesmo autor afirma que a planificação de actividades “melhora os seus resultados” (p. 45). Assim sendo, o autor defende que “o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionados” (p. 45).

Bullough (1989, citado por Braga, 2001, p. 34) também salienta a importância do uso da planificação, apontando que, se a planificação for “feita com antecedência, o professor se sente mais seguro”. O mesmo autor aponta também um objetivo deste ato: “manter os alunos interessados e intelectualmente despertos”. Para que se cumpra o objetivo mencionado por Bullough, o docente deve recorrer a vários tipos de actividades mencionadas pelo mesmo autor, seja as que exigem muito esforço, seja “outras que poupem, actividades de grande e pequeno grupo, actividades que convidam ao barulho e ao movimento e actividades que apelam ao sossego” (p. 35). Arends (1995, p. 46) aponta mais uma vantagem da realização da planificação, que complementa a que foi mencionada anteriormente por Bullough, quando assegura que os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar uma orientação quer “a alunos como a professores” e “ajudar os alunos a tornar-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir”.

Segundo Clark e Yinger (1979, citados por Zabalza, 1994) os educadores e professores planificam por três motivos, sendo que, entre os docentes, existem:

(i) os que planificam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.;

(ii) os que chamavam planificação à determinação dos objectivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.

(iii) os que chamavam planificação às estratégias de actuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação, etc. (pp. 48-49)

Clark e Lampert (1986, citados por Arends, 1995, p. 44) mencionam que a planificação do professor é “a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas”. Para isso, o currículo¹¹ é “transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase”.

Segundo Zabalza (1994, p. 49), a planificação efetua-se com base em mediadores, isto é, “a escola e os professores não abordam a partir dos seus conhecimentos teóricos, nem improvisam, a tarefa a esboçar o ensino, fazendo-o, sim, através de tipos diversos de materiais didáticos que oferecem, desde logo, esboços de programação”. Assim sendo, os docentes, tal como mencionado por Clark e Lampert, modificam o currículo tendo por base, por exemplo, os manuais escolares.

Tal como defende Mayor Ruiz (citado por Braga, 2001), em todas as planificações devem estar presentes:

(i) conceitos e princípios que integram o domínio do saber;

(ii) procedimentos, isto é: todo o conjunto de acções ordenadas que o indivíduo mobiliza para conseguir atingir uma meta – representam o domínio do saber fazer;

(iii) valores, normas e atitudes, os quais, ainda que tradicionalmente façam parte do currículo oculto, devem ser explicitados nas planificações, constituindo o âmbito do saber ser e do saber estar. (p. 37)

Fisher (2004, p. 26) define três fases do planeamento: o planeamento a longo prazo, o planeamento a médio prazo e o planeamento a curto prazo. Segundo a mesma

¹¹ O currículo é definido por Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 44) como “o conjunto de aprendizagens e experiências formativas delineadas para os membros da comunidade em que o sistema educativo se insere”.

autora, o planeamento a longo prazo é “obtido distribuindo correctamente o tempo lectivo pelo ensino e avaliação”. O planeamento a médio prazo está ligado com “a continuidade e a progressão entre um determinado estágio de cada área de aprendizagem e estágio que se lhe segue, e entre contexto ou aula seguinte”. Para o fazer, recorre-se a “esquemas de trabalho, políticas de currículo e ao planeamento a longo prazo, e identificam-se os conceitos, capacidades, conhecimentos e atitudes que serão apresentados às crianças durante um certo período de tempo”. No que diz respeito ao planeamento a curto prazo, Fisher assegura que este está relacionado com “o planeamento das necessidades, experiências, recursos, grupos e estratégias de ensino, que são identificadas através de observação contínua e de avaliação das crianças em acção”.

As planificações que realizei foram relativas a um dia, podendo assim ser consideradas, de acordo com as fases mencionadas por Fisher, planificações a curto prazo. Arends (1995, p. 59) indica que estes planos diários “esquemam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação”.

Os meus planos foram realizados com base no modelo T. Este modelo, segundo o autor do mesmo, Pérez (s.d.a), apresenta-se “numa só folha, integrando todos os elementos do currículo e da cultura social e organizacional para ser aprendida na escola ao longo do percurso escolar”. Ainda de acordo com Pérez (s.d.b, p. 7), nessa folha, agrupam-se “os objectivos fundamentais (capacidades-valores) e complementares (destrezas e atitudes) com conteúdos (formas de saber) e métodos/ actividades gerais (formas de fazer) numa visão global e panorâmica”. O autor do modelo explica a denominação do mesmo, referindo que este possui a denominação de T porque “tem forma de T ou modelo duplo T, porque consta de um T de meios (conteúdos e métodos/ procedimentos) e outro T de objectivos (capacidades-destrezas e valores-atitudes)” (Pérez, s.d.a , p. 40).

Para uma melhor percepção deste modelo, torna-se assim necessário clarificar e compreender determinadas palavras-chave, tais como: conteúdos, métodos-procedimentos, capacidades-destrezas e valores-atitudes.

Segundo Pérez (s.d.a, p. 7), o conteúdo é “uma forma de saber”; quanto ao método-procedimento, ele é “uma forma de fazer”; a capacidade é uma “habilidade geral que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental seja cognitivo”; a destreza, tal como a capacidade, é uma habilidade que poderá ser utilizada por um aprendiz, mas “específica”. Os dois elementos (capacidade-destreza) relacionam-se, visto que “um conjunto de destrezas constitui uma capacidade”. Enquanto o valor se desenvolve e estrutura “por meio de atitudes”, tendo como componente fundamental a “componente afectiva”, a atitude é uma “predisposição estável face a...”, cujo componente fundamental é, tal como no valor, afetiva. Os valores e as atitudes estão inteiramente ligados já que “um conjunto de atitudes constitui um valor”.

O modelo T proposto por Martiniano Pérez tem a estrutura apresentada no quadro 2.

Quadro 2 – Modelo T proposto por Martiniano Pérez.

Modelo T de unidade de Aprendizagem		
Conteúdos	Métodos-Procedimentos	
Capacidades-Destrezas	Objetivos	Valores-Atitudes

Fonte: Pérez (s.d.a, p. 55)

As planificações apresentadas são, como já referido, uma adaptação do modelo apresentado anteriormente, visto que o modelo T é elaborado para, no mínimo, 6 semanas (e não para uma manhã ou até mesmo para umas horas). Também a estrutura utilizada pelas Escolas onde estagiei difere da original, como se pode verificar na comparação dos quadros 2 e 3.

Quadro 3 – Modelo de planificação adotado pelas Escolas onde estagiei.

Escola Superior de Educação João de Deus Plano de aula		
Professora:		Nome:
Ano e Turma:		Número:
Data:		Ano e Turma:
Duração:		Tema:
Área		
Conteúdos Conceptuais		Procedimentos-Métodos
Capacidades-Destrezas	Objetivos	Valores-Atitudes
Material:		
Plano baseado no Modelo T de Aprendizagem		
		O plano está sujeito a alterações

2. Planificações

2.1. Planificação do Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita

Quadro 4 – Planificação do Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita.

Escola Superior de Educação João de Deus			
Plano de aula			
Educadora: G.		Nome: Ana Filipa Correia Figueira	
Faixa etária: 5 anos A		Número: 2	
Data: 21 de novembro de 2011		Ano/ Turma: 1.º B (Mestrado)	
Duração: 30 minutos		Tema: História	
Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita			
Conteúdos Conceptuais		Procedimentos-Métodos	
<p>↘Ouvir ler um texto literário;</p> <p>↘Exploração oral do texto lido;</p> <p>↘Leitura de palavras</p>		<p>– Sentar os alunos em U;</p> <p>– Ler a história <i>A que sabe a lua?</i>, de Michael Grejniec, com a participação das crianças;</p> <p>– Dialogar um pouco com os alunos acerca da história;</p> <p>– Distribuir letras móveis, para que os alunos as organizem, com o intuito de formarem a palavra que lhes foi distribuída;</p> <p>– Fazer a leitura preparatória das palavras distribuídas, levando os alunos a ler, pelo método da <i>Cartilha Maternal</i>.</p>	
Capacidades-Destrezas		Objetivos	Valores-Atitudes
<p>Integração no meio:</p> <p>– Escutar</p> <p>– Dialogar</p>	<p>Expressão oral:</p> <p>– Compreensão</p> <p>– Vocabulário</p>	<p>Respeito pelo outro:</p> <p>– Aprender a ouvir</p>	<p>Motivação:</p> <p>– Interesse</p> <p>– Curiosidade</p>
Material: livro, imagens, tela, palavras, letras móveis, cartões com palavras.			
Planificação baseada no modelo T de Unidade de Aprendizagem		Este plano está sujeito a alterações.	

Fundamentação teórica e inferências

Começo por referir a **importância da aprendizagem da leitura**, visto que é nesta idade que, nesta Escola, as crianças adquirem esta competência.

A leitura é uma competência por excelência, que permite uma relação entre o homem e a sociedade, permitindo que este a transforme/ construa, tal como refere Rösing (2003, citado por Ruivo, 2009):

O ser humano, dotado de consciência, relaciona-se com o mundo circundante e com o mundo da escrita com determinada intencionalidade. Essa condição possibilita diferentes tipos de relação do homem com o mundo no qual vive e do homem enquanto leitor de textos escritos. É da amplitude e da profundidade dessa relação que poderão ocorrer as transformações culturais, sociais e do próprio ser humano. O acesso à sociedade letrada, por isso mesmo, viabiliza a participação do homem na construção e na transformação da sociedade. (p. 54)

Assim sendo, não posso deixar de referir João de Deus (1876, citado por Ruivo, 2009, p. 110), quando o poeta dizia que “ler é essencial a todos. Onde há um analfabeto não há civilização”.

Apesar de a leitura ser importante na vida de qualquer pessoa, esta competência não se adquire facilmente, como acontece com a linguagem. É necessário ter em atenção, tal como referem Curto *et al.* (2000, citados por Ruivo, 2009, p. 119), que aprender a ler e a escrever “ninguém o faz sem que lhe seja ensinado intencionalmente e explicitamente [...]. Ensinar a ler e a escrever é tarefa da escola”. É assim que a escola tem um papel crucial na alfabetização das crianças, que, no caso da Escola onde estagiei, é feita através do método João de Deus, tendo este como suporte a *Cartilha Maternal*.

Não posso deixar de fazer uma referência à característica primordial da aprendizagem da leitura feita pelas crianças de 5 anos desta Escola onde estagiei – a *Cartilha Maternal*, de João de Deus. Esta foi publicada em 1876, sendo o suporte de apoio ao método de leitura João de Deus.

É importante apresentar uma definição do vocábulo *método*, neste contexto, tal qual ele é apresentado por Deus (1997, p. 7), que o define como o “conjunto de processos e meios que possam facilitar a aquisição do acto de ler”. Para tirar partido do método de leitura, segundo Ruivo (2009, p. 119), as crianças deverão dirigir-se à *Cartilha Maternal* diariamente, como ocorreu em alguns dias de estágio, e “em diálogo

vivo com a Educadora aprenderem a sua lição”; esta lição é “curta” e vivenciada pelas crianças em “pequenos grupos”. Durante a lição, a criança realiza a aprendizagem da “regra, da letra, do som”. Isto permite que a criança vá crescendo em conhecimento e, aliando-o a outros adquiridos anteriormente, consolide a aprendizagem da lição.

A *Cartilha Maternal* é constituída por vinte e cinco lições, de estrutura organizada, onde existem palavras soltas e, numa delas, um texto de diálogo. Segundo Ruivo (2009, p. 241), ao realizar a leitura de cada uma destas palavras, a criança irá “aceder ao código linguístico”. Posteriormente, através “do diálogo que promove a relação entre as palavras lidas e a vivência da criança”, essa palavra irá integrar o seu “léxico activo”. Só depois destas etapas é que “há efetivamente leitura”, pois, tal como afirma Sim-Sim (1997, citada por Ruivo, 2009, p. 241), a leitura é um “processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo”.

Lembrando que as crianças deste Grupo têm cinco anos, note-se que, “em associação com o âmbito linguístico, a iniciação à leitura a partir dos cinco anos e meio, vai constituir uma importante atividade, estimuladora do desenvolvimento cognitivo” (Raposo, 1991, p. 11). O método de leitura João de Deus encara a palavra como uma ferramenta linguística que desenvolve o dinamismo verbal. Assim sendo, pode-se admitir que este método constitui um modelo original e funcional de Educação Pré-Escolar.

Nesta aula, decidi sentar os alunos em semicírculo, pois esta disposição é mais apropriada para o ato da leitura por mim realizado. Tal é confirmado por Cury (2004), quando refere que “apesar de parecer tão inofensivo enfileirar os alunos uns atrás dos outros na sala de aula, [...], produz distrações e bloqueia a inteligência” (p. 123); pelo contrário, “sentar em forma de U ou em círculo aquieta o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade dos alunos. O clima da classe fica agradável e a interacção social dá um grande salto” (p. 125).

Para além do já referido, esta disposição prendeu-se ainda com o objetivo de todas as crianças conseguirem observar com clareza as imagens mostradas durante a minha leitura do livro. Ao organizar o espaço, o educador demonstra as suas intenções educativas. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, o educador deve interrogar-se “sobre a função e finalidades educativas dos materiais de

modo a planejar e fundamentar as razões dessa organização” (Ministério da Educação, 2009, p. 37).

O contacto com a escrita tem como um dos principais instrumentos o livro. É através dele que as crianças descobrem “o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Ministério da Educação, 2009, p. 70); por este motivo, os livros devem ser escolhidos segundo “critérios de estética literária e plástica” (p. 70).

Falemos então de **Literatura Infantil**. A literatura é definida por Magalhães (2008, p. 56) como “representação ficcional do mundo”. Mais especificamente, como referem Veloso e Riscado (2002), a Literatura Infantil “constrói mundos polifacetados, mundos ficcionais suportados pela palavra, mundos a descobrir através de múltiplas leituras, convergentes ou divergentes, superficiais ou profundas, mas sempre resultantes de uma infinidade de vozes” (p. 28). O contacto com a Literatura Infantil, por parte da criança, desde o nascimento, em doses progressivas cuidadosamente ministradas, gera, segundo estes últimos autores, “uma saudável dependência que dá à criança e ao adolescente a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo” (p. 29).

A Literatura Infantil tem um papel preponderante, pois ela torna-se, ao mesmo tempo, “o brinquedo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas; o segredo que desencadeia a imaginação e deixa vivenciar *in mentis* e de forma positiva tudo o que, na realidade, não é permitido nem defensável” (Veloso e Riscado, 2002, p. 27). Como, nesta idade, as crianças ainda não têm as competências que lhes permitam ler, é importante que o educador efetue uma leitura em voz alta, com uma prévia preparação, sendo que, quando o faz, está a mostrar às crianças “a musicalidade das palavras e a sua riqueza semântica” (Veloso, 2001, p. 24). Acrescenta Mata (2006, p. 92) que “a leitura de histórias apoia a construção de sentido por parte das crianças e enriquece a interação da criança com a literatura”.

Proporcionar momentos de leitura a crianças nesta faixa etária desperta nelas a **motivação para a leitura** e, previsivelmente, um melhor desenvolvimento da escrita no futuro. Por isso, como defende Magalhães (2008),

[...] junto da faixa etária dos 3 aos 6 anos, é determinante uma propedêutica do ato de ler. Esta deve visar a aquisição de algumas das competências fundamentais ao ato de ler: o desenvolvimento das competências linguísticas e sociolinguísticas; o progressivo domínio espaço – temporal; o treino da capacidade de concentração; a exercitação da memória. (p. 61)

Também Mata (2008) nos alerta para que:

[...] a leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma actividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam. (p. 80)

A história mencionada no plano de aula, *A que sabe a lua?*, de Michael Grejniec, foi lida por mim em voz alta, calmamente, procurando pronunciar as palavras com clareza, prática esta que, em função do que foi referido anteriormente, é tão proveitosa.

Em suma, a leitura de histórias a crianças em fase Pré-Escolar estimula as mesmas para futuros hábitos de leitura, para além de, simultaneamente, desenvolver competências linguísticas e de construção mental sobre a atividade de escrita.

De modo a enriquecer a **interação da criança com a literatura**, o educador pode proporcionar momentos em que a leve “a participar antes, durante e depois da leitura, apoiando a criança a desenvolver o seu pensamento, usando o texto e as suas ilustrações como informação crítica, mais do que a recitar elementos” (Mata, 2006, p. 92). É deveras importante proporcionar momentos de interação das crianças com a literatura, como fiz ao longo da leitura, porque elas “não nascem com um gosto natural pela literatura, elas desenvolvem estratégias sofisticadas ao compreenderem e interpretarem a literatura através de interações adequadas”. Foi o que procurei fazer, ao pedir que as crianças fossem colocando as imagens dos animais (recortadas por mim em cartolina) numa tela, à medida que a lengalenga dos animais a subirem às costas do anterior se ia desenvolvendo.

Depois de realizar a leitura criei um diálogo com os alunos acerca da mesma, levando-os a interpretá-la. Esta prática é defendida por Teberosky e Colomer (2003, p. 118) que enunciam que “ao terminar a leitura, o professor deveria iniciar um tempo de discussão e de perguntas sobre o texto lido”.

Posteriormente, cada criança construiu uma **palavra com letras móveis**, palavra essa que ia escrita num retângulo de cartão que eu tinha distribuído a cada uma. A utilização de letras móveis em sala de aula é sustentada por Ruivo (2009, p. 353), quando declara que estas têm um grande valor pedagógico, porque permitem “aceder à construção e desconstrução de palavras, à construção de novas palavras através de

sílabas de uma palavra dada e até à construção de frases quer sejam ditadas quer sejam copiadas”.

A atividade de cópia das palavras que proporcionei combate a dificuldade de identificar as diferenças dos grafemas, dado que as crianças parecem ter mais facilidade em distinguir formas gráficas complexas do que formas gráficas simples (Niza, 1998, p. 28).

A **leitura das palavras** construídas com as letras móveis contribuiu para promover mais uma oportunidade de leitura por parte dos alunos. Estas oportunidades são fundamentais, visto que “a facilidade em aprender a ler resulta das oportunidades que são fornecidas às crianças para se tornarem conhecedoras das propriedades que caracterizam a linguagem escrita” (Viana, 2002, citado por Ruivo, 2009, p. 56).

2.2. Planificação da Área de Conhecimento do Mundo

Quadro 5 – Planificação da Área de Conhecimento do Mundo.

Escola Superior de Educação João de Deus			
Plano de aula			
Educadora: R.		Nome: Ana Filipa Correia Figueira	
Faixa etária: 3 anos A		Número: 2	
Data: 24 de janeiro de 2012		Ano/ Turma: 1.º B (Mestrado)	
Duração: 30 minutos		Tema: Rochas e minerais	
Área de Conhecimento do Mundo			
Conteúdos Conceptuais		Procedimentos-Métodos	
<p>→ Vulcões</p>		<ul style="list-style-type: none"> – Levar as crianças para o recreio; – Apresentar uma maquete de um vulcão, levando as crianças a expressarem a ideia do que acham que representa; – Identificar algumas partes constituintes do vulcão; – Dialogar sobre a ascensão do magma; – Efetuar uma experiência, com a colaboração das crianças, que demonstra o vulcão em erupção; – Mostrar dois exemplos de rochas vulcânicas (granito, basalto e pedra-pomes). 	
Capacidades-Destrezas		Objetivos	Valores-Atitudes
Classificação: – Observar – Analisar	Integração no meio: – Escutar – Dialogar	Responsabilidade: – Atenção – Cumprir a tarefa	Motivação: – Interesse – Curiosidade
Material: maquete do vulcão, bicarbonato de sódio, vinagre, corante alimentar e amostras de granito e basalto.			
Planificação baseada no modelo T de Unidade de Aprendizagem		Este plano está sujeito a alterações.	

Fundamentação teórica e inferências

O espaço onde foi dada a aula da Área de Conhecimento do Mundo foi diferente do habitual. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* preconizam que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos” (Ministério da Educação, 2009, p. 37). Esta **mudança de espaços** foi, na minha opinião, favorável, pois, deve promover-se atividades/ momentos para fomentar a concentração da atenção numa tarefa que se está a executar.

Na verdade, uma das formas possíveis de manter a atenção das crianças, deixando-as concentradas, é mudar o sítio onde se dá a aula, tal como fiz. O facto de as crianças se levantarem, caminharem e se deslocarem para outro ambiente faz com que não sintam tanto cansaço, quer por não permanecerem muito tempo na mesma posição, quer por mudarem de ambiente.

Antes de justificar os outros procedimentos por mim utilizados, creio que é fundamental falar da **educação em ciências nos primeiros anos**. Esta educação é fulcral, visto que a sociedade atual é “eminente científica e tecnológica, e as crianças desde cedo contactam, de forma mais ou menos direta, com diversos equipamento/ brinquedos, que são o reflexo dos avanços e da divulgação da tecnologia” (Martins *et al.*, 2009, p. 11); é necessário, portanto, desde cedo, uma educação em ciências, com o intuito de formar “cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com desafios e as necessidades da sociedade actual”.

As crianças começam por ter os primeiros contactos com a ciência no seu quotidiano. Como recordam Martins *et al.* (2009, p. 12), posteriormente, e de forma mais sistematizada, “quando acompanhada pelo adulto”, a criança vai “estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia”. Segundo estes autores, ficam então criadas as condições necessárias para dar os primeiros passos em pequenas investigações, as quais se pretendem cada vez mais complexas.

A abordagem da educação em ciências, desde os primeiros anos de idade, é defendida por vários autores, referidos por Martins *et al.* (2009), apontando-se várias razões:

As crianças gostam de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia.

A educação em ciências contribui para uma imagem positiva e refletida acerca da ciência.

A utilização de uma linguagem cientificamente adequada com crianças pequenas pode influenciar o desenvolvimento de conceitos científicos.

As crianças são capazes de compreender alguns conceitos científicos elementares e pensar cientificamente.

A educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente. (pp. 12-13)

No início desta aula, comecei por explorar as ideias que as crianças tinham acerca da maqueta apresentada e, posteriormente, sobre aquilo que sabiam sobre os vulcões, ou seja, procurei identificar as **concepções alternativas** destas. Esta prática relaciona-se com a Metodologia da Mudança Conceptual, onde o aluno se apresenta “como construtor da sua aprendizagem conceptual” (Cachapuz, *et al.*, 2002, p. 143). Martins *et al.* (2007) esclarecem que esta metodologia, que assenta na vertente epistemológica do construtivismo, “por oposição à memorização simples e rotineira de conceitos e/ ou procedimentos, deverá centrar-se no sujeito que aprende, o aluno” (p. 26), tendo sempre o educador presente que a criança traz conhecimentos para a escola que “interagem com os conceitos ensinados na escola” (p. 25). Assim sendo, a aprendizagem escolar é vista como “um processo de (re)construção desse conhecimento e o ensino como acção facilitadora desse processo” (p. 25).

Ainda relativamente a esta perspectiva, é importante referir que o erro “assume um papel positivo, sendo um factor de progresso do conhecimento” (Cachapuz, *et al.*, 2002, p. 143). Assim, justifico o porquê de, ao longo da aula, verificar sempre quais as concepções dos alunos acerca do tema a abordar, mesmo que essas fossem descabidas.

A identificação de algumas das partes do vulcão e o diálogo sobre a ascensão do magma foram realizados com apoio na maqueta. Com ela, tentei **demonstrar no concreto**, aproximadamente, aquilo que se vê na realidade. De acordo com Spodek e Saracho (1998, p. 334), “os professores podem trazer mapas ou maquetes tridimensionais para a sala de aula [...] que podem ajudar as crianças a familiarizarem-se com áreas [...] que não podem visitar ou explorar”.

Pode parecer despropositado falar sobre os constituintes de um vulcão e da ascensão do magma a crianças de 3 anos. Contudo, e tal como preconizam as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2009, p. 85), mesmo que a criança não domine os conteúdos a abordar, “a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o

desejo de aprender”. Para além de os educadores deverem despertar a curiosidade e o desejo de aprender, não nos podemos esquecer que muitos dos temas, por muito complexos que sejam, são do conhecimento, mesmo que elementar, das crianças, pois, hoje em dia, elas têm o contacto com “instrumentos e técnicas complexas e dispõem, através dos media, de saberes que ultrapassam a realidade próxima” (p. 80).

Depois de falar sobre a ascensão do magma, realizei com as crianças uma experiência que representava a erupção de um vulcão. A sensibilização à **metodologia experimental**, de acordo com o referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2009, p. 83), é uma das estratégias que desenvolve “a tomada de consciência, relexão e espírito crítico”. Durante a realização da experiência, pedi a colaboração de várias crianças. Martins *et al.* (2009, p. 21) defendem que “a participação activa das crianças em todas as fases do desenvolvimento das actividades favorece o seu entusiasmo”, visto que estas gostam “de mexer, experimentar e observar as consequências das suas acções.”

No final da aula, mostrei às crianças amostras de pedras vulcânicas, pois se lhes tinha dito que a lava, depois de arrefecer, formava rochas que nós conhecemos, era importante dar a conhecer às crianças esse tipo de rochas (vulcânicas).

Todos os procedimentos realizados nesta aula tiveram em consideração o que afirmam as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2009, p. 85): é essencial que se desenvolva “a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica”.

2.3. Planificação da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio

Quadro 6 – Planificação da Área de Estudo do Meio.

Escola Superior de Educação João de Deus			
Plano de aula			
Professora: M.		Nome: Ana Filipa Correia Figueira	
Ano: 2.º ano B		Número: 2	
Data: 15 de maio de 2012		Ano/ Turma: 1.º B (Mestrado)	
Duração: 45 minutos		Tema: Tipos de habitação	
Área de Estudo do Meio			
Conteúdos Conceptuais		Procedimentos-Métodos	
<p>↘ Tipos de habitação em Portugal</p>		<ul style="list-style-type: none"> – Dividir a Turma em quatro grupos; – Identificar os fatores que tornam as casas diferentes, através de um <i>powerpoint</i>; – Observar as regiões de Portugal; – Descrever as semelhanças entre as casas do Norte de Portugal e entre as do Sul; – Falar sobre as casas típicas da Madeira e dos Açores; – Distribuir as casas para montar e as folhas com indicações das características destas; – Montar as casas e identificar as características fundamentais das mesmas para apresentá-las à Turma. 	
Capacidades-Destrezas		Objetivos	Valores-Atitudes
<p>Integração no meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Escutar – Dialogar 	<p>Classificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Observar – Caracterizar 	<p>Respeito pelo outro:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aceitar – Aprender a ouvir 	<p>Responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Atenção – Cumprir a tarefa
<p>Material: casas de montar, cola líquida, folhas com as características das casas, <i>powerpoint</i>, retroprojektor, computador e amostra de casa de xisto.</p>			
<p>Planificação baseada no modelo T de Unidade de Aprendizagem</p>		<p>Este plano está sujeito a alterações.</p>	

Fundamentação teórica e inferências

Nesta aula, decidi dividir a Turma, proporcionando atividades de resolução em pequenos grupos. Fi-lo porque, tal como afirma Pato (1997), “a sociedade em que vivemos exige cada vez mais a capacidade de resposta a situações novas; o desenvolvimento do raciocínio, de competências de comunicação (expressão de ideias, argumentação, etc) e da capacidade de resolução de problemas“ (p. 10). Assim, os **trabalhos de grupo** na escola começam a fomentar o trabalho em equipa, tão necessário para vivermos em sociedade, pois este tipo de trabalho, como adianta o mesmo autor, “coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e reagir” (p. 9), a que o aluno terá de se moldar ou tentar modificar, tentando, em grupo, chegar a um consenso.

Os restantes procedimentos-métodos assentam na apresentação e abordagem do conteúdo conceptual, que, neste caso, consistia na abordagem das casas típicas de algumas regiões portuguesas. É relevante falar de factos ligados à cultura para que as crianças desenvolvam um dos objetivos da Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio, apresentado no *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico*: “reconhecer e valorizar o seu **património histórico e cultural**” (Ministério da Educação, 2004, p. 104).

Ao longo da minha apresentação inicial, utilizei as **novas tecnologias**, designadamente o *powerpoint*. Segundo Botelho (2009), se forem convenientemente exploradas, estas tecnologias podem “ser um excelente instrumento educativo” (p. 114). Como aponta esta autora, os Programas Educativos relacionados com a “introdução do computador no acto de ensino-aprendizagem” (p. 140) assumem um papel especial, na medida em que estes recursos, utilizados nas aulas, tornam-nas mais apelativas para os alunos. Podem ser utilizadas imagens, animações para cativar a atenção e curiosidade dos alunos. Acrescenta ainda Cadório (2001, p. 53) que, “unir media e audiovisuais, unir escrita e leitura aos audiovisuais e media; usar pedagogicamente e produzir material audiovisual e mediático para fins pedagógicos, pode ter consequências benéficas”.

Com o texto que distribuí por cada grupo, com as características das casas típicas de uma determinada região, pretendia levar os alunos a fazerem um levantamento dos dados (características) relevantes das casas típicas daquela

determinada região, ou seja, fazer com que os alunos, indiretamente e em grupo, fizessem um **resumo do texto informativo** que lhe tinha levado. Para que isto seja feito, é necessário que estes estejam concentrados para conseguirem “ler compreensiva e racionalmente” (Hood, 1967, citado por Condemarín e Chadwick, 1986, p. 188). É necessário proporcionar tempo que lhes permita ler calmamente e fazer resumo do lido. Achei por bem que a leitura e o respetivo resumo fossem feitos em grupo, já que se tratava de uma atividade difícil, mas necessária. De facto, os alunos têm de se ir habituando a “selecionar os fatos importantes, descartar os que não o são e resumir a expressão das ideias mediante a generalização” (Hossack, 1957, citado por Condemarín e Chadwick, 1986, p. 188).

Depois de realizarem o resumo do texto, solicitei que cada grupo construísse, através de montagem, um modelo das casas típicas da região que lhe calhou. Este modelo foi construído através de uma planificação recortada, que continha várias partes que necessitavam de ser coladas no sítio correto. Esta atividade foi um grande desafio, pois os alunos tinham de perceber onde colar determinado pedaço – outro dos motivos que me levou a ter planeado que esta atividade iria ser realizada em grupo. Servi-me deste material para que a atividade fosse motivadora, pois, como refere Prado (1998, citado por Caldeira, 2009, p. 17), as atividades querem-se “ricas e estimulantes, num processo de manipulação-acção e posteriormente – conceptualização”.

Esta aula foi particularmente gratificante para mim, ao verificar quer o entusiasmo enorme dos alunos a construir modelos de casas, quer a atenção às imagens que lhes mostrava em *powerpoint*. O material da Majora, saído nas décadas de 60 do século XX, que tiveram oportunidade de manusear, não só serviu para eles perceberem com que materiais brincavam as crianças daquela época – o que os deixou espantados, como foi muito eficaz, pela tridimensionalidade, a transmitir-lhes o que era suposto tratarmos nesta aula. A conjugação de um suporte informático com um produto manipulável e de há tantos anos tornou-se muito agradável.

2.4. Planificação da Área Curricular Disciplinar de Matemática

Quadro 7 – Planificação da Área de Matemática.

Escola Superior de Educação João de Deus			
Plano de aula			
Professora: M.		Nome: Ana Filipa Correia Figueira	
Ano: 4.º ano A		Número: 2	
Data: 15 de janeiro de 2013		Ano/ Turma: 2.º B (Mestrado)	
Duração: 20 minutos		Tema: Situações problemáticas não rotineiras.	
Área de Matemática			
Conteúdos Conceptuais		Procedimentos-Métodos	
<p>➤ Situações problemáticas não rotineiras</p> <p>➤ Aplicação dos conhecimentos dados na Área de Estudo do Meio</p>		<p>– Apresentar e interpretar uma situação problemática não rotineira, fazendo interdisciplinaridade com Estudo do Meio;</p> <p>– Resolver, em grande grupo, a situação problemática, recorrendo à utilização do material disponibilizado (imagens de animais e imagem com setas correspondentes à cadeia alimentar);</p> <p>– Realizar os mesmos procedimentos para a segunda situação problemática, embora solicitando uma resolução individual.</p>	
Capacidades-Destrezas		Objetivos	Valores-Atitudes
<p>Raciocínio-lógico:</p> <p>– Observar</p> <p>– Interpretar</p>	<p>Integração no meio:</p> <p>– Escutar</p> <p>– Dialogar</p>	<p>Responsabilidade:</p> <p>– Atenção</p> <p>– Cumprir a tarefa</p>	<p>Motivação:</p> <p>– Interesse</p> <p>– Curiosidade</p>
<p>Material: Folhas com as cadeias alimentares incompletas, imagens de animais, enunciados das situações problemáticas.</p>			
Planificação baseada no modelo T de Unidade de Aprendizagem		Este plano está sujeito a alterações.	

Fundamentação teórica e inferências

Nesta aula, como referido no primeiro procedimento, apresentei duas situações problemáticas em que os alunos tinham de recorrer aos conteúdos abordados na Área de Estudo do Meio para as conseguirem resolver. Segundo Fourez (2002), a **interdisciplinaridade** é um método que permite “tratar problemas concretos provenientes de uma realidade” (p. 27) recorrendo a outra área do saber, ou seja, é a “colocação em rede de saberes e de competências provenientes de diferentes campos disciplinares” (p. 25) no fundo, trata-se de saber “ultrapassar as fronteiras disciplinares” (p. 25).

Segundo Pombo, Guimarães e Levy (1994, p. 13) a “interdisciplinaridade deverá então entender-se [como] qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes”. Acrescenta Haigh (2010, p. 104) que as estratégias/ atividades que promovam o cruzamento de Áreas “estimulam o desenvolvimento das capacidades, valores e atitudes, levando à formação de indivíduos autónomos, responsáveis e portadores de um saber globalizante”. Neste caso concreto, a interdisciplinaridade foi utilizada, na medida em que os alunos, para resolverem as situações problemáticas, propostas na Área de Matemática, tinham de pôr em prática os conhecimentos adquiridos na aula de Estudo do Meio. Tinha-lhes apresentado, nesta última Área, as cadeias alimentares e os vários níveis tróficos que os animais podem ocupar de acordo com a sua alimentação. Ora, a situação problemática que lhes apresentei continha premissas que obrigava a que tivessem presente os conhecimentos adquiridos.

No *Programa de Matemática do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2007) é referido que no 1.º Ciclo do Ensino Básico “a **resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação matemáticos** constituem importantes capacidades a desenvolver nos alunos” (p. 29). No mesmo documento, são explicadas cada uma destas capacidades e indicado o que deverá ser feito para desenvolver cada uma delas. Quanto à resolução de problemas, é dito:

A capacidade de resolução de problemas desenvolve-se resolvendo problemas de diversos tipos e em contextos variados, e analisando as estratégias utilizadas e os resultados obtidos. [...] Neste ciclo, resolver problemas constitui um ponto de partida para a abordagem de conceitos e ideias matemáticos e funciona como um suporte para o seu desenvolvimento e aplicação.

Ao resolverem problemas com regularidade, [...] os alunos vão adquirindo experiência e confiança no modo de procurar os dados necessários, de os interpretar de acordo com as condições dadas e de os relacionar entre si e com o que é pedido. É de esperar que adquiram flexibilidade nos processos de resolução que utilizam, evoluindo, progressivamente, de estratégias informais para estratégias formais. (p. 29)

Em relação ao raciocínio matemático, a sua definição e o desenvolvimento respetivo são assim referidos:

A capacidade de raciocinar matematicamente desenvolve-se através de experiências que proporcionem aos alunos oportunidades que estimulem o seu pensamento. Para isso o professor deve colocar frequentemente questões [...]. Deve encorajar os alunos a participar em momentos de partilha e debate na aula e a explicar e justificar o seu raciocínio de modo claro e coerente, usando propriedades e relações matemáticas.

[...] O professor desempenha um papel fundamental neste processo através das questões que coloca, das pistas que dá e do modo como estimula e incentiva os alunos, transmitindo-lhes confiança nas suas capacidades. (p. 29)

Por último, e no que respeita à comunicação matemática, o *Programa* defende que ela contribui para “a organização, clarificação e consolidação do pensamento dos alunos. Estes devem ser incentivados a exprimir, partilhar e debater ideias, estratégias e raciocínios matemáticos com os colegas e com o professor” (p. 30).

Durante a atividade proposta, tentei desenvolver cada uma destas capacidades. Para isso, apresentei problemas de lógica; deixei que todos os alunos experimentassem a sua estratégia de resolução, encorajando todos os alunos a fazê-lo; encorajei todos os alunos a explicarem o seu raciocínio; dei pistas e coloquei questões que conduzissem os alunos à resolução do problema, procurando promover momentos de partilha e debates de ideias entre os membros da turma.

Será pertinente definir o que são **problemas matemáticos**. Segundo o Ministério da Educação (2001, citado por Boavida, 2008, p. 15), os problemas são “situações não rotineiras que constituem desafios para os alunos e em que, frequentemente, podem ser utilizadas várias estratégias e métodos de resolução”. Assim, tem-se um problema quando se está perante uma situação que não pode ser resolvida utilizando processos conhecidos, ou seja, quando o aluno necessita de encontrar um caminho para chegar à solução.

De entre os vários tipos de problemas definidos por Boavida (2008) – problemas de cálculo, problemas de processo e problemas abertos –, os problemas/ situações

problemáticas resolvidos nesta manhã encontram-se inseridos nesta última tipologia (pp. 17-22). Os *problemas abertos*, também designados pela autora como *investigações*, podem ter “mais do que um caminho para chegar à solução e mais do que uma resposta correcta” (p. 20). Para os resolverem, os alunos têm de fazer “explorações para descobrir regularidades e formular conjecturas, apelando, por isso, ao desenvolvimento do raciocínio, do espírito crítico e da capacidade de reflexão”. Este tipo de situações problemáticas, segundo Ponte e Serrazina (2000) inserem-se no grupo das “tarefas não rotineiras: problemas de processo, investigações, projetos e jogos” (p. 113). Estes mesmos autores defendem que:

[...] a realização de tarefas não rotineiras proporciona condições para um desenvolvimento cognitivo no qual:

- Novo conhecimento subjectivo é construído pelo aluno;
- Itens do conhecimento adquirido anteriormente são reconhecidos e avaliados pelo aluno e são reorganizados e reestruturados num corpo de conhecimentos mais alargado. (p. 114)

A primeira situação problemática não rotineira que apresentei aos alunos foi realizada em grande grupo, ou seja, tentei que todos os alunos da Turma participassem encorajando-os a verbalizarem e a explicarem o seu raciocínio, ou a colocarem as dúvidas que tinham. Esta prática é defendida no *Programa de Matemática* (Ministério da Educação, 2007, p. 30), quando é referido que o ambiente na sala de aula deve ser “propício à comunicação, encorajando os alunos a verbalizar os seus raciocínios e, também, a expor dúvidas ou dificuldades, a colocar questões e a manifestar-se sobre erros seus ou dos colegas”, sendo ainda acrescentado que momentos de “discussão de processos de resolução e de resultados de problemas na turma”, tal como os que tentei criar, “devem ser frequentes”.

A segunda e última situação problemática apresentada foi realizada individualmente, considerando eu que esta atividade seria de conclusão, e tendo o intuito de perceber se os alunos atingiram os objetivos. Isto porque, segundo Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 441), “as estratégias e actividades de conclusão, visam a consolidação e revisão do aprendido”.

Capítulo 3 - Dispositivos de Avaliação

No presente capítulo irei apresentar uma breve fundamentação teórica sobre a avaliação, recorrendo à opinião de diversos autores. De seguida, irei apresentar quatro dispositivos de avaliação.

As primeiras duas avaliações são referentes à valência de Pré-Escolar, referentes ao Domínio da Matemática e ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. As outras duas referem-se a avaliações feitas no 1.º Ciclo, nas Áreas Curriculares de Estudo do Meio e de Matemática.

Em relação a cada avaliação apresentarei, também, a contextualização da atividade, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação e uma grelha de avaliação com a respetiva descrição. Os resultados obtidos serão apresentados através de um gráfico e, posteriormente, será realizada a interpretação do mesmo.

1. Fundamentação teórica

A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, pois auxilia tanto o professor como o aluno, sendo a finalidade principal melhorar este processo. Tal é afirmado por Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 338), quando referem que a avaliação é uma operação que “prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é o motor do seu constante aperfeiçoamento”, ou seja, como se pode ler no Despacho Normativo n.º 24-A/2012 esta operação permite “suprir as dificuldades de aprendizagem” e ainda permite averiguar “o estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados”.

A função de avaliar, segundo Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 337), obedece a uma “análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas”. Assim sendo, é nos demonstrado que não se pode dissociar o ato de planificar da operação de avaliar. De acordo com Ribeiro (1997, p. 5), para que o ato planificado seja bem conseguido, é necessário, por um lado, “avaliar se está a decorrer como previsto e, por outro, averiguar se os resultados obtidos são, de facto, os pretendidos”. Posto isto, é notório que estes dois atos (planificar e avaliar) funcionam num ciclo contínuo com “a

avaliação a influenciar o planeamento, que, por sua vez, influencia a avaliação, que influenciará o planeamento” (Fisher, 2004, p. 39).

Para que a função da avaliação, referida anteriormente, se concretize em plenitude, devemos ter em consideração as funções atribuídas a este ato por Landsheere (citado por Bartolomeis, 1999):

1. Uma função de prognóstico: o aluno é dotado ou não das qualidades intelectuais e caracteriais e dos conhecimentos necessários para enfrentar uma nova matéria ou um ciclo de estudos superiores? Atingiu o nível a que se deveria encontrar? Responder a estas questões equivale a prever o sucesso na etapa que vai começar.
2. Uma função de medição:
 - a) *Controle* das aquisições;
 - b) Avaliação do progresso (caso do aluno quando é comparado a si próprio);
 - c) Situação do aluno num dado momento.
3. Uma função de diagnóstico: porque é que não se realizou uma aprendizagem perfeita? Que matérias ou técnicas não domina suficientemente o estudante? Quais são os processos mentais em causa? (p. 39)

Tal como o ato de planificar, o ato de avaliar tem de ter objetivos e objetos. Como se pode ler na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, o objetivo que se prende ao ato de avaliar é fazer uma “recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens”. Para além do objetivo geral deste ato, existem finalidades definidas para cada valência, sendo que, para a Educação Pré-Escolar, estas se encontram discriminadas na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, se localizam no Despacho Normativo n.º 24-A/2012. Quando se avalia, tem-se um objeto, ou seja, avalia-se algo. Este ‘algo’ é referido no artigo 1.º do Despacho Normativo n.º 24-A/2012 como os “conhecimentos adquiridos e as capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico”.

Embora não sejam os únicos intervenientes na avaliação, os alunos e o professor titular de Turma tiram partido deste mesmo ato, tal como refere Bartolomeis (1999):

O professor avalia para conhecer a idoneidade da situação em que actua (a escola) e dos conteúdos, métodos e materiais com que trabalha (o seu profissionalismo).

O aluno exerce continuamente uma actividade de avaliação para se conhecer a si próprio, o mundo das suas experiências (família, escola, etc.), o significado do que experimenta e faz. (pp. 38-39)

A avaliação tem várias modalidades, sendo que cada uma delas deverá, como mencionam Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1993, p. 26):

[...] fornecer aos diferentes intervenientes a informação adequada à tomada das decisões necessárias à promoção do sucesso educativo dos alunos e à melhoria da qualidade do sistema educativo, levando em conta o ritmo de desenvolvimento pessoal e a capacidade de realização de cada um dos alunos.

As modalidades defendidas por Ribeiro e Ribeiro (1990) são: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Segundo estes mesmos autores, a avaliação diagnóstica tem como objetivo principal “a análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens” (p. 342), esta avaliação é utilizada, geralmente, “no início de uma unidade ou segmento de ensino” (p. 342).

Ribeiro e Ribeiro (1990) esclarecem que a avaliação formativa identifica “as aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam” (p. 348). Este tipo de avaliação “acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem” (p. 348), sendo utilizada “no decorrer das unidades de ensino, devendo ser praticada sistematicamente, de acordo com o plano de avaliação estabelecido” (p. 348). A avaliação sumativa procede a “um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”, ou seja, complementa “um ciclo de avaliação em que foram já utilizadas a avaliação diagnóstica e formativa” (p. 359).

Esta última modalidade de avaliação, segundo consta no artigo 24.º, do Decreto-Lei n.º 139/2012, inclui a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa. De acordo com este mesmo Decreto-Lei, a avaliação sumativa interna é “da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” e a avaliação sumativa externa é “da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito”.

Depois de falar das modalidades da avaliação, será importante referir que todas elas são utilizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas, na Educação Pré-Escolar, tal como se pode constatar na Circular n.º 4/GIDC/DSDC/2011, a avaliação assume tão só uma dimensão “marcadamente formativa”, sendo que esta se desenvolve num processo “contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como vai ultrapassando”.

Como tudo aquilo que se realiza, a avaliação tem vantagens e desvantagens, sendo que as que vou revelar são defendidas por Ribeiro (1997). Começo por referir as vantagens:

- Informam, claramente, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – professores, alunos, pais e comunidade – dos resultados concretos a que se pretende chegar.
- Explicitando objectivos gerais, permitem averiguar do interesse e exequibilidade dos mesmos na prática do ensino e discutir vias alternativas de concretização desses objectivos gerais.
- Orientam as actividades de ensino e facilitam a selecção de estratégias, meios e materiais didácticos.
- Facilitam a identificação de dificuldades dos alunos.
- Contribuem para a revisão de currículos, programas e sequências de ensino. (p. 45)

Em seguida cito as desvantagens referidas pela mesma autora:

- Representam aspectos fragmentados da aprendizagem, correndo o risco de não se integrarem num todo coerente e perderem assim relevância e potencial de transferência.
- Determinam a priori os resultados que se esperam do processo ensino-aprendizagem, podendo contribuir para que outros resultados inesperados e eventualmente mais relevantes passem despercebidos.
- Condicionam as experiências e actividades que irão ter lugar, orientadas para a obtenção de um resultado específico, podendo afastar outras eventualmente importantes para as quais não é possível definir objectivos comportamentais.
- Nem todos os objectivos de ensino se podem ou devem formular deste modo. (p. 46)

Quando o professor quer registar as suas apreciações acerca de características ou comportamentos deve, segundo Lemos *et al.* (1993, p. 38), utilizar “escalas de

classificação”, segundo os mesmos autores este instrumento permite registrar juízos de uma forma progressiva, assinalando um dos vários pontos que constituem a escala.

Para realizar a avaliação, recorri a uma escala (v. Quadro 8), baseada na escala de Likert, na qual estão representados as cotações e respetivas classificações.

Quadro 8 – Escala de avaliação utilizada.

Cotação	Classificação
0 a 2,9 valores	Fraco
3 a 4,9 valores	Insuficiente
5 a 6,9 valores	Suficiente
7 a 8,9 valores	Bom
9 a 10	Muito Bom

2. Dispositivos de Avaliação

2.1. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática

2.1.1. Contextualização

A proposta de trabalho alusiva ao Domínio da Matemática foi realizada na sala dos 4 anos. A atividade foi realizada por 28 crianças, no contexto de sala de aula e teve a duração de 30 minutos.

A respetiva proposta de trabalho encontra-se no Anexo 8.

2.1.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação da noção de quantidade a partir da observação da imagem:
pretende-se que as crianças identifiquem as quantidades pedidas através da observação.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Associa e pinta as 5 flores;
- Resposta incorreta;
- Associa e pinta 1 cavalo;
- Resposta incorreta;
- Associa e pinta 3 pássaros;
- Resposta incorreta;
- Associa e pinta 3 nuvens;
- Resposta incorreta;
- Associa e pinta 3 árvores;
- Resposta incorreta.

Motricidade: espera-se que as crianças pintem os retângulos respeitando os seus limites.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Pinta os retângulos respeitando os limites;
- Não pinta os retângulos respeitando os limites.

De seguida, transcreve-se o quadro 9 alusivo às cotações atribuídas à atividade do Domínio da Matemática.

Quadro 9 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio da Matemática.

Pârametros	Crítérios de correção	Cotação	
1. Identificação da noção de quantidade a partir da observação da imagem.	Associa e pinta as 5 flores.	1,5	7,5
	Resposta incorreta.	0	
	Associa e pinta 1 cavalo.	1,5	
	Resposta incorreta.	0	
	Associa e pinta 3 pássaros.	1,5	
	Resposta incorreta.	0	
	Associa e pinta 3 nuvens.	1,5	
	Resposta incorreta.	0	
	Associa e pinta 3 árvores.	1,5	
	Resposta incorreta.	0	
2. Motricidade.	Pinta os retângulos respeitando os limites.	2,5	2,5
	Não pinta os retângulos respeitando os limites.	0	
Total			10

2.1.3. Grelha de avaliação do Domínio da Matemática

De seguida, apresenta-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade do Domínio da Matemática.

Quadro 10 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade do Domínio da Matemática.

Parâmetros	1	2	Total	Classificação
Cotações	7,5	2,5		
Alunos				
A	1,5	0	1,5	Fraco
B	7,5	2,5	10	Muito Bom
C	7,5	2,5	10	Muito Bom
D	6	0	6	Suficiente
E	7,5	2,5	10	Muito Bom
F	7,5	2,5	10	Muito Bom
G	7,5	0	7,5	Bom
H	7,5	0	7,5	Bom
I	6	0	6	Suficiente
J	7,5	0	7,5	Bom
K	7,5	2,5	10	Muito Bom
L	7,5	0	7,5	Bom
M	7,5	0	7,5	Bom
N	7,5	0	7,5	Bom
O	7,5	2,5	10	Muito Bom
P	7,5	2,5	10	Muito Bom
Q	7,5	2,5	10	Muito Bom
R	7,5	0	7,5	Bom
S	6	2,5	8,5	Bom
T	7,5	2,5	10	Muito Bom
U	6	0	6	Suficiente
V	7,5	0	7,5	Bom
W	7,5	2,5	10	Muito Bom
X	7,5	2,5	10	Muito Bom
Y	7,5	0	7,5	Bom
Z	6	0	6	Suficiente
A1	7,5	2,5	10	Muito Bom
B1	7,5	2,5	10	Muito Bom
Média aritmética	7,02	1,25	8,27	

2.1.4. Descrição da grelha de avaliação

Ao observar a grelha de avaliação posso aferir que, no geral, todas as crianças conseguiram atingir os objetivos propostos. Treze crianças tiveram uma classificação de Muito Bom, todas com a cotação máxima de 10 valores.

Dez crianças obtiveram a classificação de Bom. Quatro crianças tiveram a classificação de Suficiente, nenhuma criança obteve a classificação de Insuficiente e, por fim, uma criança obteve a classificação de Fraco, mais concretamente de 1,5 valores, sendo esta a cotação mais baixa desta atividade.

Relativamente ao primeiro parâmetro, constatei que apenas seis crianças obtiveram cotação abaixo da máxima. A média aritmética deste parâmetro foi de 7,02 valores.

No que diz respeito ao segundo parâmetro, parâmetro onde foi registada uma maior dificuldade, metade do Grupo, ou seja, catorze crianças obtiveram uma cotação de 0 valores. A média aritmética registada em relação a este parâmetro foi de 1,25 valores.

A média aritmética das cotações obtidas na atividade foi de 8,27 valores.

2.1.5. Apresentação dos resultados obtidos em gráfico

Gráfico de resultados

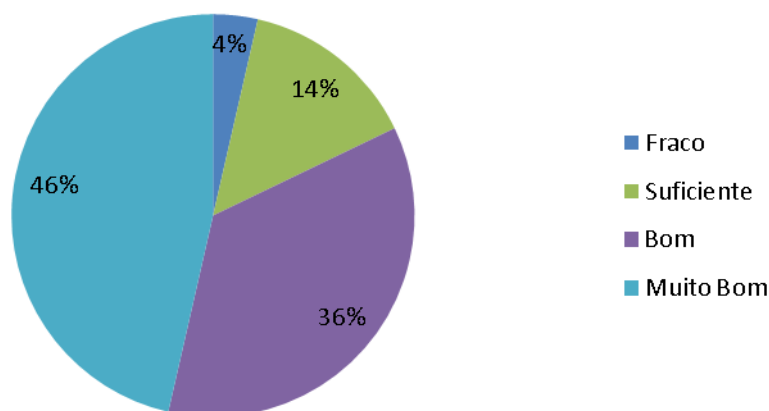


Figura 35 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática.

Seguidamente, transcreve-se o quadro 11 referente à legenda alusiva às classificações obtidas.

Quadro 11 – Legenda alusiva às classificações.

Entre 0 e 2,9	Fraco	1
Entre 3 e 4,9	Insuficiente	0
Entre 5 e 6,9	Suficiente	4
Entre 7 e 8,9	Bom	10
Entre 9 e 10	Muito Bom	13

2.1.6. Análise do gráfico

Analisando o gráfico da avaliação da atividade do Domínio da Matemática, constato que a maioria do Grupo obteve classificação de Muito Bom (46%), 36% obteve classificação de Bom, 14% teve classificação de Suficiente, 0% obteve classificação de Insuficiente e 4% obteve classificação de Fraco.

De acordo com os resultados, a Educadora deverá centralizar estratégias individuais com a criança A, para que esta consiga identificar uma quantidade de objetos de uma mesma espécie. Ainda deverá criar estratégias para desenvolver a motricidade nas crianças A, D, G, H, I, J, L, M, N, R, U, V, Y e Z.

2.2. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

2.2.1. Contextualização

A proposta de trabalho relacionada com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi realizada na sala dos 5 anos, sendo efetuada por 24 crianças, no contexto de sala de aula, e teve a duração de 30 minutos.

A respetiva proposta de trabalho encontra-se no Anexo 9.

2.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação da letra <i> e associação espacial: espera-se que as crianças recortem, de um conjunto de letras, apenas a letra <i> e posteriormente a coletem no local pedido.

Dentro deste parâmetro foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identifica a letra <i>.
- Não identifica a letra <i>.
- Recorta corretamente a letra <i> e cola dentro do balão.
- Resposta incorreta.

Identificação da letra <i> através da pintura de imagens: pretende-se que as crianças pintem todas as imagens que contêm a letra <i>.

Neste parâmetro defini os seguintes critérios:

- Pinta corretamente 4 abelhas.
- Pinta corretamente 3 abelhas.
- Pinta corretamente 2 abelhas.
- Pinta corretamente 1 abelha.
- Resposta incorreta.

Motricidade: deseja-se que as crianças pintem a imagem respeitando os limites.

Os critérios estabelecidos foram:

- Pinta corretamente a menina respeitando os limites.
- Pinta corretamente a menina não respeitando os limites.
- Não pintou a menina.

De seguida, transcreve-se o quadro 12 alusivo às cotações atribuídas à atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Pârametros	Crítérios de correção	Cotação	
1. Identificação da letra <i> e associação espacial.	Identifica a letra <i>.	2	4
	Não identifica a letra <i>.	0	
	Recorta corretamente a letra <i> e cola dentro do balão.	2	
	Resposta incorreta.	0	
2. Identificação da letra <i> através da pintura de imagens.	Pinta corretamente 4 abelhas.	4	4
	Pinta corretamente 3 abelhas.	3	
	Pinta corretamente 2 abelhas.	2	
	Pinta corretamente 1 abelha.	1	
	Resposta incorreta.	0	
3. Motricidade.	Pinta corretamente a menina respeitando os limites.	2	2
	Pinta corretamente a menina não respeitando os limites.	1	
	Não pintou a menina.	0	
Total			10

2.2.3. Grelha de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

De seguida, apresenta-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 13 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Parâmetros	1	2	3	Total	Classificação
Cotações	4	4	2		
Alunos					
A	4	0	1	5	Suficiente
B	4	4	1	9	Muito Bom
C	4	4	1	9	Muito Bom
D	4	4	2	10	Muito Bom
E	4	3	2	9	Muito Bom
F	4	4	2	10	Muito Bom
G	4	4	2	10	Muito Bom
H	4	4	2	10	Muito Bom
I	4	4	2	10	Muito Bom
J	4	4	2	10	Muito Bom
K	4	4	1	9	Muito Bom
L	4	2	2	8	Bom
M	4	0	0	4	Insuficiente
N	4	4	2	10	Muito Bom
O	4	4	2	10	Muito Bom
P	4	3	2	9	Muito Bom
Q	4	4	2	10	Muito Bom
R	4	3	2	9	Muito Bom
S	4	4	1	9	Muito Bom
T	4	4	1	9	Muito Bom
U	4	4	1	9	Muito Bom
V	4	3	2	9	Muito Bom
W	4	4	2	10	Muito Bom
X	4	4	2	10	Muito Bom
Média aritmética	4,00	3,42	1,63	9,04	

2.2.4. Descrição da grelha de avaliação

Ao analisar a grelha de avaliação posso aferir que, no geral, a maioria das crianças conseguiu atingir os objetivos propostos. Vinte e uma crianças tiveram uma classificação de Muito Bom, sendo que dez obtiveram a classificação de 9 valores e os restantes tiveram a cotação máxima de 10 valores.

Uma criança obteve a classificação de Bom. Uma criança teve a classificação de Suficiente, uma criança obteve a classificação de Insuficiente e, por fim, nenhuma criança obteve a classificação de Fraco; assim sendo, a cotação mais baixa nesta atividade foi de 4 valores.

Relativamente ao primeiro parâmetro, constatei que nenhuma criança obteve cotação abaixo da máxima, sendo esta de 4 valores. A média aritmética deste parâmetro foi de 4 valores. No que diz respeito ao segundo parâmetro, parâmetro onde foi registada uma maior dificuldade, sete crianças, obtiveram uma cotação diferente de 4 valores, ou seja, abaixo da cotação máxima atribuída a este parâmetro. A média aritmética registada em relação a este parâmetro foi de 3,42 valores. O terceiro parâmetro tinha uma cotação máxima de 2 valores, e oito crianças tiveram uma cotação diferente desta. A média aritmética em relação a este parâmetro foi de 1,63 valores.

A média aritmética das cotações obtidas na atividade foi de 9,04 valores.

2.2.5. Apresentação dos resultados obtidos em gráfico

Gráfico de resultados

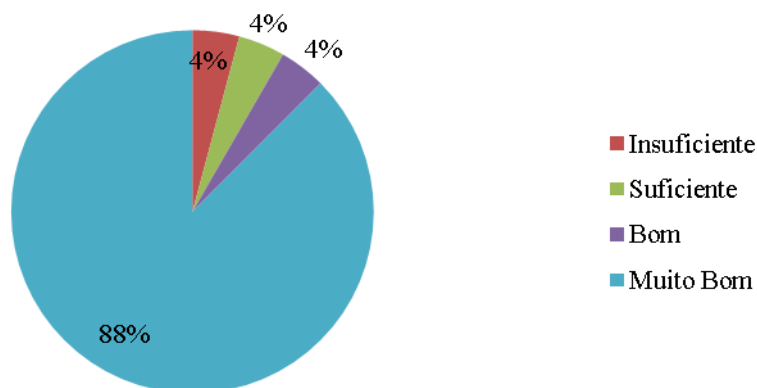


Figura 36 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Seguidamente, transcreve-se o quadro 14 referente à legenda alusiva às classificações obtidas.

Quadro14 – Legenda alusiva às classificações.

Entre 0 e 2,9	Fraco	0
Entre 3 e 4,9	Insuficiente	1
Entre 5 e 6,9	Suficiente	1
Entre 7 e 8,9	Bom	1
Entre 9 e 10	Muito Bom	21

2.2.6. Análise do gráfico

Analisando o gráfico da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, constato que a maioria do Grupo obteve classificação de Muito Bom (88%), 4% do Grupo obteve classificação de Bom, outros 4% classificação de Suficiente e a mesma percentagem obteve a classificação de Insuficiente.

De acordo com os resultados, a Educadora deverá centralizar estratégias com as crianças A e M, para que estas identifiquem mais facilmente o grafema da letra <i>. No caso da criança M, deverá ser desenvolvido mais trabalho de motricidade.

2.3. Avaliação da atividade da Área de Estudo do Meio

2.3.1. Contextualização

A proposta de trabalho alusiva à Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio foi realizada na sala do 1.º ano, sendo efetuada por 26 alunos, no contexto de sala de aula e teve a duração de 20 minutos.

A respetiva proposta de trabalho encontra-se no Anexo 10.

2.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação de elementos do sistema solar: deseja-se que os alunos saibam identificar o Sol e o Planeta Terra e os coleem no sítio correto.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identifica e cola corretamente o Sol no sítio correto.
- Identifica e cola corretamente o Planeta Terra no sítio correto
- Resposta incorreta.

Aplicação de conhecimentos sobre o sistema solar: pretende-se que os alunos completem dois textos, sobre o movimento de rotação e de translação do Planeta Terra, utilizando palavras-chave.

Para este parâmetro defini os seguintes critérios:

- Completa o texto 1 escrevendo corretamente as 6 palavras.
- Completa o texto 1 escrevendo corretamente 5 palavras.
- Completa o texto 1 escrevendo corretamente 4 palavras.
- Completa o texto 1 escrevendo corretamente 3 palavras.
- Completa o texto 1 escrevendo corretamente 2 palavras.
- Completa o texto 1 escrevendo corretamente 1 palavra.
- Resposta incorreta.
- Completa o texto 2 escrevendo corretamente as 6 palavras.
- Completa o texto 2 escrevendo corretamente 5 palavras.
- Completa o texto 2 escrevendo corretamente 4 palavras.
- Completa o texto 2 escrevendo corretamente 3 palavras.
- Completa o texto 2 escrevendo corretamente 2 palavras.
- Completa o texto 2 escrevendo corretamente 1 palavra.
- Resposta incorreta.

De seguida, apresento o quadro 15 alusivo às cotações atribuídas à atividade da Área de Estudo do Meio.

Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área de Estudo do Meio.

Pâmetros	Crítérios de correção	Cotação	
1. Identificação de elementos do sistema solar.	Identifica e cola corretamente o Sol no sítio correto.	2	4
	Identifica e cola corretamente o Planeta Terra no sítio correto.	2	
	Resposta incorreta.	0	
2. Aplicação de conhecimentos sobre o sistema solar.	Completa o texto 1 escrevendo corretamente as 6 palavras.	3	6
	Completa o texto 1 escrevendo corretamente 5 palavras.	2,5	
	Completa o texto 1 escrevendo corretamente 4 palavras.	2	
	Completa o texto 1 escrevendo corretamente 3 palavras.	1,5	
	Completa o texto 1 escrevendo corretamente 2 palavras.	1	
	Completa o texto 1 escrevendo corretamente 1 palavra.	0,5	
	Resposta incorreta.	0	
	Completa o texto 2 escrevendo corretamente as 6 palavras.	3	
	Completa o texto 2 escrevendo corretamente 5 palavras.	2,5	
	Completa o texto 2 escrevendo corretamente 4 palavras.	2	
	Completa o texto 2 escrevendo corretamente 3 palavras.	1,5	
	Completa o texto 2 escrevendo corretamente 2 palavras.	1	
	Completa o texto 2 escrevendo corretamente 1 palavra.	0,5	
Resposta incorreta.	0		
Total			10

2.3.3. Grelha de avaliação da Área de Estudo do Meio

De seguida, apresenta-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade da Área de Estudo do Meio.

Quadro 16 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade da Área de Estudo do Meio.

Parâmetros	1	2	Total	Classificação
Cotações	4	6		
Alunos				
A	4	6	10	Muito Bom
B	4	6	10	Muito Bom
C	4	6	10	Muito Bom
D	4	5	9	Muito Bom
E	4	6	10	Muito Bom
F	4	5,5	9,5	Muito Bom
G	4	5,5	9,5	Muito Bom
H	4	6	10	Muito Bom
I	4	6	10	Muito Bom
J	4	5	9	Muito Bom
K	4	4,5	8,5	Bom
L	4	5	9	Muito Bom
M	4	6	10	Muito Bom
N	4	5,5	9,5	Muito Bom
O	4	6	10	Muito Bom
P	4	6	10	Muito Bom
Q	4	5,5	9,5	Muito Bom
R	4	6	10	Muito Bom
S	4	5,5	9,5	Muito Bom
T	4	4,5	8,5	Bom
U	4	0	4	Insuficiente
V	4	6	10	Muito Bom
W	4	5,5	9,5	Muito Bom
X	4	5,5	9,5	Muito Bom
Y	4	5,5	9,5	Muito Bom
Z	4	4,5	8,5	Bom
Média aritmética	4,00	5,33	9,33	

2.3.4. Descrição da grelha de avaliação

Ao observar a grelha de avaliação, posso aferir que todos os alunos, exceto um, conseguiram atingir os objetivos propostos. Vinte e dois alunos tiveram uma avaliação de Muito Bom, sendo que onze obtiveram a cotação máxima de valores.

Três alunos obtiveram uma classificação de Bom. Um aluno teve a classificação de Insuficiente, e as classificações de Suficiente e Fraco não foram obtidas por nenhum aluno; assim sendo, a cotação mais baixa nesta atividade foi de 4 valores.

Relativamente ao primeiro parâmetro, constatei que nenhum aluno obteve cotação abaixo da máxima, sendo esta de 4 valores. A média aritmética deste parâmetro foi de 4 valores.

No que diz respeito ao segundo parâmetro, onze alunos obtiveram a cotação máxima, sendo esta de 6 valores, os restantes tiveram uma cotação abaixo desta, sendo que a cotação mais baixa foi de 0 valores. A média aritmética registada em relação a este parâmetro foi de 5,33 valores.

A média aritmética das cotações obtidas na atividade foi de 9,33 valores.

2.3.5. Apresentação dos resultados obtidos em gráfico

Gráfico de resultados

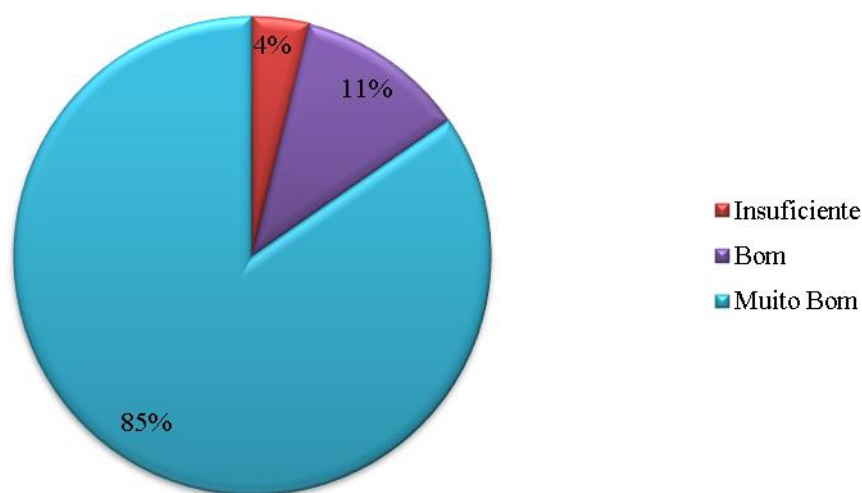


Figura 37 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade da Área de Estudo do Meio.

Seguidamente, transcreve-se o quadro 17 referente à legenda alusiva às classificações obtidas.

Quadro 17 – Legenda alusiva às classificações.

Entre 0 e 2,9	Fraco	0
Entre 3 e 4,9	Insuficiente	1
Entre 5 e 6,9	Suficiente	0
Entre 7 e 8,9	Bom	3
Entre 9 e 10	Muito Bom	22

2.3.6. Análise do gráfico

Analisando o gráfico da avaliação da atividade da Área de Estudo do Meio, constato que a maioria da Turma obteve classificação de Muito Bom (85%), 11% da Turma obteve classificação de Bom e os outros 4% classificação de Insuficiente.

De acordo com os resultados, a Professora terá de centralizar estratégias com os alunos T, U e Z, a fim de que estes desenvolvam a sua capacidade de escrita.

2.4. Avaliação da atividade da Área de Matemática

2.4.1. Contextualização

A proposta de trabalho alusiva à Área Curricular Disciplinar de Matemática foi realizada na sala do 2.º ano, sendo efetuada por 23 alunos, no contexto de sala de aula e teve a duração de 40 minutos.

A respetiva proposta de trabalho encontra-se no Anexo 11.

2.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação das partes da operação de divisão: pretende-se que os alunos identifiquem as várias partes da operação, escrevendo o nome das mesmas no local correto.

Para este parâmetro atribuí os seguintes critérios:

- Identifica corretamente as 4 partes da operação.
- Identifica corretamente 3 partes da operação.
- Identifica corretamente 2 partes da operação.
- Identifica corretamente 1 parte da operação.
- Resposta incorreta.

Realização da Prova Real pela Operação Inversa da Divisão: espera-se que os alunos efetuem os cálculos necessários para realizar a Prova Real pela Operação Inversa de uma divisão apresentada.

Foram atribuídos os seguintes critérios:

- Realiza corretamente a multiplicação entre o quociente e o divisor.
- Não realiza corretamente a multiplicação entre o quociente e o divisor.
- Realiza corretamente a adição entre o produto e o resto.
- Não realiza corretamente a adição entre o produto e o resto.

Resolução da situação problemática: deseja-se que os alunos identifiquem os dados, as indicações e realizem as operações necessárias à resolução da situação problemática apresentada e escrevam a resposta à pergunta feita.

Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram:

- Indica corretamente os dados.

- Não indica corretamente os dados.
- Realiza as duas indicações corretamente.
- Realiza uma indicação corretamente.
- Não realiza as indicações corretamente.
- Realiza as duas operações corretamente.
- Realiza uma operação corretamente.
- Não realiza as operações corretamente.
- Elabora a resposta corretamente.
- Resposta incorreta.

Realização da Prova Real pela Operação Inversa da Divisão: espera-se que os alunos efetuem os cálculos necessários para realizar a Prova Real pela Operação Inversa da divisão que efetuaram para resolver a situação problemática.

Para este parâmetro estabeleci os mesmos critérios que atribuí no segundo parâmetro:

- Realiza corretamente a multiplicação entre o quociente e o divisor.
- Não realiza corretamente a multiplicação entre o quociente e o divisor.
- Realiza corretamente a adição entre o produto e o resto.
- Não realiza corretamente a adição entre o produto e o resto.

De seguida, transcreve-se o quadro 18, alusivo às cotações atribuídas à atividade da Área de Matemática.

Quadro 18 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área de Matemática.

Pârametros	Crítérios de correção	Cotação	
1. Identificação das partes da operação de divisão.	Identifica corretamente as 4 partes da operação.	1,5	1,5
	Identifica corretamente 3 partes da operação.	1	
	Identifica corretamente 2 partes da operação.	0,5	
	Identifica corretamente 1 parte da operação.	0,25	
	Resposta incorreta.	0	
2. Realização da Prova Real pela Operação Inversa da Divisão.	Realiza corretamente a multiplicação entre o quociente e o divisor.	1	2
	Não realiza corretamente a multiplicação entre o quociente e o divisor.	0	
	Realiza corretamente a adição entre o produto e o resto.	1	
	Não realiza corretamente a adição entre o produto e o resto.	0	
3. Resolução da situação problemática.	Indica corretamente os dados.	0,5	4
	Não indica corretamente os dados.	0	
	Realiza as duas indicações corretamente.	1	
	Realiza uma indicação corretamente.	0,5	
	Não realiza as indicações corretamente.	0	
	Realiza as duas operações corretamente.	2	
	Realiza uma operação corretamente.	1	
	Não realiza as operações corretamente.	0	
	Elabora a resposta corretamente.	0,5	
	Resposta incorreta.	0	
4. Realização da Prova Real pela Operação Inversa da Divisão.	Realiza corretamente a multiplicação entre o quociente e o divisor.	1,25	2,5
	Não realiza corretamente a multiplicação entre o quociente e o divisor.	0	
	Realiza corretamente a adição entre o produto e o resto.	1,25	
	Não realiza corretamente a adição entre o produto e o resto.	0	
Total			10

2.4.3. Grelha de avaliação da Área de Matemática

De seguida, apresenta-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade da Área de Matemática.

Quadro 19 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade da Área de Matemática.

Parâmetros	1	2	3	4	Total	Classificação
Cotações	1,5	2	4	2,5		
Alunos						
A	1,5	2	4	1,25	8,75	Bom
B	1,5	2	4	2,5	10	Muito Bom
C	1,5	2	4	2,5	10	Muito Bom
D	1,5	2	3	2,5	9	Muito Bom
E	1,5	2	3,5	2,5	9,5	Muito Bom
F	1,5	2	4	2,5	10	Muito Bom
G	1,5	2	2,5	2,5	8,5	Bom
H	1,5	2	3,5	2,5	9,5	Muito Bom
I	1,5	2	4	2,5	10	Muito Bom
J	1,5	2	3,5	0	7	Bom
K	0,5	2	4	2,5	9	Muito Bom
L	1,5	2	3,5	2,5	9,5	Muito Bom
M	1,5	2	2,5	2,5	8,5	Bom
N	1,5	2	3,5	2,5	9,5	Muito Bom
O	1,5	2	3	2,5	9	Muito Bom
P	1,5	2	1,5	0	5	Suficiente
Q	1,5	2	1,5	0	5	Suficiente
R	1,5	2	3,5	2,5	9,5	Muito Bom
S	1,5	2	4	2,5	10	Muito Bom
T	1,5	1	3	2,5	8	Bom
U	0	2	3,5	2,5	8	Bom
V	1,5	2	4	2,5	10	Muito Bom
W	1,5	2	3,5	2,5	9,5	Muito Bom
Média aritmética	1,39	1,96	3,35	2,12	8,82	

2.4.4. Descrição da grelha de avaliação

Segundo a grelha de avaliação, posso aferir que todos os alunos, exceto quatro conseguiram atingir os objetivos propostos. Quinze alunos tiveram uma classificação de Muito Bom, sendo que seis obtiveram a cotação máxima de 10 valores.

Seis alunos obtiveram uma classificação de Bom. Dois alunos tiveram a classificação de Suficiente, e as classificações de Insuficiente e Fraco não foram obtidas por nenhum aluno; assim sendo, a cotação mais baixa nesta atividade foi de 5 valores.

Relativamente ao primeiro parâmetro, constatei que apenas dois alunos obtiveram cotação abaixo da máxima, sendo esta de 1,5 valores. A média aritmética deste parâmetro foi de 1,39 valores. No que diz respeito ao segundo parâmetro, apenas um aluno não obteve a cotação máxima, sendo esta de 2 valores. A média aritmética registada em relação a este parâmetro foi de 1,96 valores. Em relação ao terceiro parâmetro, parâmetro onde foram registadas maiores dificuldades, posso aferir que oito alunos obtiveram a cotação máxima de 4 valores, as restantes tiveram cotação abaixo desta, sendo a mais baixa de 1,5 valores. A média aritmética deste parâmetro foi de 3,35 valores. Por fim, sobre o quarto parâmetro, constatei que só quatro alunos obtiveram cotação abaixo da máxima (2,5 valores), sendo a mais baixa de 0 valores. A média aritmética registada em relação a este parâmetro foi de 2,12 valores.

A média aritmética das cotações obtidas na atividade foi de 8,82 valores.

2.4.5. Apresentação dos resultados obtidos em gráfico

Gráfico de resultados

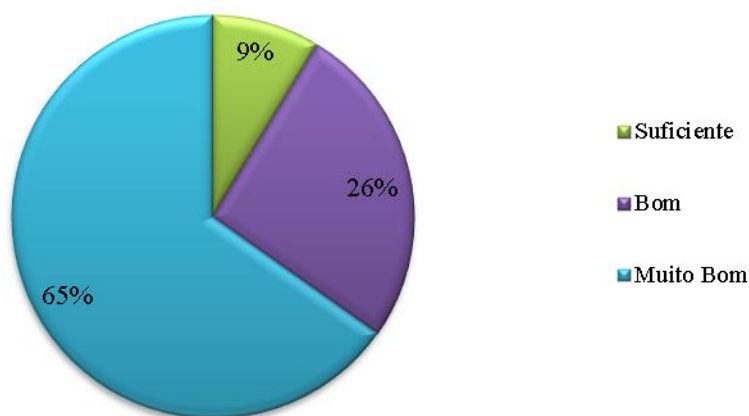


Figura 38 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade da Área de Matemática.

Seguidamente, transcreve-se o quadro 20 referente à legenda alusiva às classificações obtidas.

Quadro 20 – Legenda alusiva às classificações.

Entre 0 e 2,9	Fraco	0
Entre 3 e 4,9	Insuficiente	0
Entre 5 e 6,9	Suficiente	2
Entre 7 e 8,9	Bom	6
Entre 9 e 10	Muito Bom	15

2.4.6. Análise do gráfico

Segundo o gráfico alusivo aos resultados desta atividade, é notório que 65%, ou seja a maioria da Turma, obteve uma classificação de Muito Bom, 26% obteve uma classificação de Bom e 9% obteve uma classificação de Suficiente.

De acordo com os resultados a Professora, deverá centralizar estratégias com os alunos: U e K, para que estes identifiquem as partes da operação de divisão; T, J, P e Q, a fim de que estes percebam como se realiza a da Prova Real pela Operação Inversa da Divisão; P e Q, com o intuito de que estes realizem todos os passos corretamente na resolução de uma situação problemática.

Reflexão Final

Como referi na Introdução, este trabalho teve por base o estágio efetuado ao longo de três semestres, nos três níveis de ensino da Educação Pré-Escolar, e nos quatro anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cabe-me agora fazer uma reflexão sobre este trabalho. Para Moreira e Alarcão (1997, citados por Severino, 2007, p. 57) “a reflexão é retrospectiva e prospectiva: olha-se para o que foi feito de modo a localizar problemas na estratégia de acção utilizada, procurando dela retirar algum significado”.

Ao longo destes anos de curso, venho a aperceber-me, cada vez mais, da importância do Estágio Profissional na nossa vida, enquanto futuros professores. Só com este poderemos ultrapassar as nossas dificuldades e ultrapassar os nossos receios iniciais. De acordo com Severino (2007), baseando-se em Machado (1999),

[...] as experiências de prática pedagógica representam para muitos formandos um primeiro contacto com a realidade da profissão, pelo que as mesmas são fundamentais não só pelo contacto com a realidade, mas também porque permitem ultrapassar as angústias e ansiedades iniciais, face à profissão. (p. 73)

Considero muito importante o Estágio Profissional, pois, só assim, poderemos melhorar e aperfeiçoar as nossas aulas e sabermos escolher, de forma acertada, as estratégias a optar em sala de aula. Tal como Alegria *et al.* (2001, p. 45) afirmam, o estágio tem uma importância fundamental, pois proporciona “aos estagiários condições para exercer numa escola, em contexto real, as funções de professor, as quais são acompanhadas de perto pelos orientadores locais, isto é, professores da Escola onde se realiza o estágio”.

Em todas as aulas que tive oportunidade de lecionar, tive ajuda quer dos Professores cooperantes, quer dos Professores da equipa de Supervisão do Estágio Profissional. Estes foram sem dúvida fundamentais para que, nas aulas, eu conseguisse atingir os objetivos a que me propus.

Gostaria ainda de referir que, segundo Alarcão (1996), “o estágio deverá ser um momento em que os estagiários atuem e se envolvam ativamente no processo de desenvolvimento” (p. 108). Em suma, será através de uma componente prática que nós, alunos estagiários, poderemos desenvolver “novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas” (p. 25), bem como associar “de forma credível o conhecimento e a acção, a acção e a reflexão, a aprendizagem e o

projecto ou a formação e a intervenção” (Trindade, 2002, p. 67). Considero que, enquanto futura educadora e/ ou professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ter tido a oportunidade de realizar o Estágio Profissional em ambas as valências, e em todos os Grupos (3, 4 e 5 anos) e em todas as Turmas (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos) constitui uma mais valia na minha formação.

Ao contactar com estas diferentes realidades, obtive um vasto número de experiências, que me deram conhecimento quer dos conteúdos dados em cada Grupo/ Turma, quer da evolução de conhecimentos, formas de estar, gostos,... que as crianças das várias idades têm, ou seja, tomei consciência do percurso escolar que as crianças fazem desde os 3 até aos 9 anos. O facto de poder lecionar aulas nos Grupos/ Turmas de diferentes idades, deu-me alguma noção de como devemos falar com as crianças das diferentes idades e, acima de tudo, levou-me a refletir sobre estratégias para adaptar os conteúdos às idades.

Passo a apresentar os aspetos que considerei mais significativos, de cada momento de estágio, pela ordem dos mesmos.

Quando estagiei junto do Grupo dos 4 anos, voltei a ter contacto com a Educação Pré-Escolar, visto que desde o 3.º Semestre da Licenciatura que não estagiava junto de Grupos da Educação Pré-Escolar. Este contacto, inicialmente, foi difícil, em termos de adaptação das estratégias a usar nas aulas, assim como em termos da forma de falar com as crianças. Esta trabalhosa adaptação inicial acabou por ter repercursões nas aulas que dei, embora, no fim, já me tenha sentido mais confortável.

No Grupo dos 5 anos, tive oportunidade de observar muitas lições de *Cartilha Maternal*, dadas pela Educadora, e tive hipótese de pôr em prática os conhecimentos que tenho sobre este método nas aulas que dei. Pela primeira vez tive a possibilidade de o fazer, o que muito me agradou. Estabeleci uma boa relação com esta Educadora, a quem devo um grande agradecimento pela ajuda e pela aprendizagem que adquiri ao estagiar na sua sala.

No Grupo dos 3 anos, senti-me muito pouco à vontade com a faixa etária e voltei a sentir dificuldades de adaptação. Contudo, esforcei-me e o momento de estágio acabou por correr bem, conseguindo assim uma adaptação muito positiva, tendo em consideração as minhas expectativas iniciais.

Após estes três momentos de estágio na Educação Pré-Escolar, constatei que a faixa etária onde me senti mais à vontade foi a dos 5 anos. Por oposição, senti que, futuramente, a faixa etária dos 3 anos é aquela com a qual eu menos desejava trabalhar.

No 1.º ano do Ensino Básico, creio que observei o quanto é importante as aprendizagens com materiais manipuláveis, ou seja, partir do concreto para que, posteriormente, os alunos consigam a abstração necessária. A aula dada nesta Turma correspondeu às minhas expectativas, e deu-me muito gosto, quer na preparação, quer durante a mesma.

No 2.º ano do Ensino Básico, o que mais me cativou foi o comportamento dos alunos e o respeito que estes devem à Professora. Nesta Turma, tive o privilégio de dar duas aulas; ambas correram bem e me deram muito prazer ao prepará-las, pois para qualquer uma delas o material, principalmente da Área de Estudo do Meio, era bastante apelativo.

No 3.º ano do Ensino Básico, o comportamento da Turma, na minha opinião, estava aquém dos padrões até então vivenciados, o que me levou a encontrar estratégias durante as minhas aulas, de forma a conseguir cativá-los e assim provocar uma alteração no comportamento dos alunos. As aulas correram bem, apesar de, na minha aula de manhã inteira, me ter deixado levar pelo cansaço, por ter estado sempre a chamar os alunos à atenção, e ter dado conta de que, no final da aula, o comportamento deles estava, de novo, a descontrolar-se. Apesar de o comportamento dos alunos da Turma não ser exemplar, acho que consegui estabelecer uma boa relação com estas crianças. Em relação à Professora Cooperante, embora não me identifique com a sua pessoa e com alguns métodos de trabalho, mantive uma boa relação.

Por fim, no 4.º ano do Ensino Básico, quero salientar a relação quer da Professora Cooperante com os alunos, quer a relação que estabeleci com a mesma. A relação de afetividade, mas ao mesmo tempo de respeito que esta Professora mantém com os alunos é, sem dúvida, a relação que gostaria de ter, futuramente, com os meus alunos. Estabeleci igualmente uma relação ótima com esta Professora, a quem devo um enorme agradecimento por tudo o que fez, por tudo o que me ensinou, por tudo o que partilhou, pela relação que criou comigo e que incutiu entre mim e os alunos e pelo apoio incondicional e fundamental que me foi dando. A relação com os alunos foi muito

boa, o que influenciou o ambiente durante as minhas aulas, que correram muito bem e me deram um enorme gosto de preparar e dar.

Talvez seja de referir que, ao longo do estágio, senti crescer em mim a auto-confiança. A auto-confiança é mencionada por Hohmann e Weikart (1997, p. 68) como “a capacidade de acreditar na sua própria competência para conseguir realizações e contribuições positivas para a sociedade”. Visto ser uma capacidade, a auto-confiança não é algo que nasce com o ser humano, mas sim algo que se vai construindo. Sinto ainda mais o que acabei de referir, quando penso na minha prática desde o início do curso, quando reflito sobre a minha auto-confiança durante as aulas, e me apercebo que esta confiança foi crescendo, conforme ia ultrapassando desafios/ dificuldades, e que ela é realmente importante para conseguir alcançar, mais facilmente, os meus objetivos.

A realização deste relatório contribuiu em muito para a minha formação profissional, na medida em que pesquisei e li sobre várias práticas, selecionando e afirmando a minha opinião sobre as mesmas. Ao fazê-lo, analisei criticamente as minhas aulas, refletindo sobre se os procedimentos foram, ou não, os mais corretos, e percebendo, mais claramente, o que cada um deles desenvolveu, possivelmente, nas crianças/ alunos. Como referi na Introdução, diz-nos Loughran (citado por Flores e Simão, 2009, p. 34), que “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adotar uma perspectiva de investigadores”.

Refletindo sobre a prática docente, ou seja, a prática profissional que quero exercer no futuro, considero pertinente evidenciar alguns aspetos da mesma: relação professor/ aluno, a comunicação, o clima em sala de aula e o que torna um docente bom professor.

Diz-nos Vieira (2000) que na relação professor/ aluno é fundamental que o professor “se liberte de preconceitos e estereótipos e que mantenha expectativas positivas e adequadas a todos os alunos, pois, seguramente, cada um deles terá um ou mais aspectos a trazer àquela relação, que se quer positiva e construtiva” (p. 12). Acrescenta o mesmo autor que o professor que “é capaz de escutar os alunos, que os incentiva a participar na resolução do problema e os leva a responsabilizarem-se pelos seus comportamentos, pode utilizar a negociação como estratégia eficaz na resolução do conflito” (p. 69).

Ainda ligado à relação professor/ aluno considero pertinente referir um dos dez princípios, mencionados por Cunha (1996, p. 65), para caracterizar a relação pedagógica baseada na autonomia – *O Princípio das Consequências*. Segundo o autor, “a vida foi sempre considerada como grande mestra do desenvolvimento da pessoa. [...] são as consequências das nossas acções que nos vão dirigindo, ensinando-nos a caminhar por uma direcção e evitar outra”. No entanto, como afirma este autor, as nossas acções só nos podem dirigir e ensinar algo se nos levarem a sentir as consequências destas, “se não nos pouparem o sofrimento ou a alegria que nos causam”. Esta educação pelas consequências “opôs, por um lado, à educação pelo castigo e por outro à educação pela exortação ou pela completa desculpabilização”. De acordo com este princípio, o que educador/ professor faz é “afastar-se da zona de conflito e organizar a situação de tal modo que o educando se veja confrontando com as próprias acções e suas consequências, aprenda delas e, autonomamente, decida tirar os ensinamentos correspondentes”.

Em relação à comunicação, Vieira (2000, p. 15) refere que esta “faz parte do nosso dia-a-dia e as formas de comunicar são tão diversas que até em silêncio comunicamos”. Um professor deverá ter em atenção que “os gestos, o olhar, as mãos, a expressão facial” fazem parte da “comunicação não verbal”, e que todos eles “são poderosos meios de mensagens”. Posto isto, é importante que o professor compreenda que ambas as linguagens (comunicação verbal e não verbal) favorecem a aprendizagem dos alunos/ crianças, e que deve tirar partido destas.

O clima da sala de aula é também essencial para uma boa aprendizagem. Afirma Vieira (2000, p. 39) que o clima da sala de aula em cada uma das turmas “ajuda a determinar o grau de cooperação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem”.

Para finalizar, refiro palavras de Vieira (2000, p. 71), quando defende que “um professor que saiba escutar serenamente, que saiba incutir confiança e propor soluções terá, com certeza, maior êxito” com os seus alunos.

No decorrer da elaboração deste trabalho, encontrei algumas limitações. Primeiramente, considero que a maior dificuldade foi encontrar fundamentação para os diferentes temas que queria abordar, e tentar que estas fossem diferentes do que é feito habitualmente. Outro factor referente à bibliografia que queria utilizar foi a indisponibilidade de livros para consultar, visto que, na maioria dos casos, só existe um exemplar de cada livro para ser partilhado por todos os alunos da Escola.

Em relação ao estágio, considero que na sua estrutura e organização existem duas lacunas: o facto de, durante o Mestrado, não estagiarmos na creche/ berçário, visto que estamos habilitadas para trabalhar com crianças destas idades; e durante o mesmo, o horário estipulado focar-se somente nas atividades matinais, não nos dando assim possibilidade de assistir às atividades praticadas no período da tarde.

Apesar de ter terminado mais uma etapa da minha vida académica, não significa que não tenha em vista novos estudos. Enquanto futura docente, e para que consiga ser uma boa profissional, é pertinente que me dedique a novos estudos, com o intuito de que os meus conhecimentos estejam sempre atualizados. Tal como afirmam Alonso e Roldão (2005, p. 36) “a aprendizagem de um professor nunca termina”. Tenho um especial interesse pelas Ciências, querendo eu, futuramente, especializar-me nesta Área.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L. e Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abreu, M. C. e Masetto, M. T. (1990). *O professor universitário em sala de aula*. São Paulo: MG Editores Associados.
- Abreu, M. D. (2005). *Currículo e diferenciação. Um contributo para a organização das aprendizagens na língua estrangeira*. Lisboa: Texto Editores.
- Agüera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância – Actividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alegria, M. F., Loureiro, M., Marques, M. A. F. e Martinho, A. (2001). *A prática pedagógica na formação inicial dos professores*. Lisboa: Areal Editores.
- Almeida, A. (1998) *Visitas de estudo. Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almeida, N. (2012). Estimular os alunos para atividades escolares. *In O guia para pais e educadores*, 56, 25.
- Alonso, L. e Roldão, M. C. (ed.). (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2005). *Observação e análise da relação pedagógica. Relatório de disciplina*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- Anaut, M. (2005). *A resiliência. Ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- APA (2006). *Manual de estilo da APA: Regras básicas*. São Paulo: Artmed.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Azeredo, M. O., Pinto, M. I. F. M. e Lopes, M. C. A. (2011). *Da comunicação à expressão – gramática prática de português*. Lisboa: Lisboa Editora.

- Azevedo, M. (2002). *Teses, relatórios e trabalhos escolares – sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica.
- Bartolomeis, F. (1999). *Avaliação e orientação objectivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bento, J. O. (1994). Profissionalidade pedagógica e formação de professores. In *O professor, Janeiro-Fevereiro, n.º 36 (3.ª Série)*, 3-18.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. e Timóteo, M. C. (2012). *Metas curriculares de matemática*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2012, agosto 28, de http://www.portugal.gov.pt/media/675636/matem_tica.pdf
- Boavida, A. M. R. (coord.) (2008). *A experiência matemática no ensino básico*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Botelho, A. T. C. P. S. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: Uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. Tese de Doutoramento inédita, Universidade de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. e Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2012, agosto 28, de http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.
- Cachapuz, A., Praia, J. e Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério Educação.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Camargo, M. J. G. (2010). *Disgrafia motriz*. Recuperado em 2012, fevereiro 20, de <http://www.profala.com/artto22.htm>
- Cardoso, M., Peixoto, M., Serrano M. e Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Ed.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

- Carita, A. e Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Presença.
- Castro, J. P. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Catita, E. M. (2007). *Estratégias metodológicas: para o ensino do meio físico e social: pré-escolar 1º ciclo*. Porto: Areal Editores.
- Comissão Nacional de Luta Contra a SIDA (2002). *Saúde na escola: desenvolvimento de competências preventivas: crianças dos 5 aos 7 anos: manual do educador-professor*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Condemarín, M. e Chadwick, M. (1986). *A escrita criativa e formal*. Brasil: Editora artes médicas sul.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos* (5.ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Costa, I. A. e Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Porto: ASA.
- Costa, M. J. (1992). *Um continente poético esquecido: as rimas infantis*. Porto: Porto Editora.
- Craidy, C. e Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil: para que te quero?* Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.
- Cunha, P. D. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica.
- Curto, L. M., Morillo, M. M. e Teixidó, M.M. (2007). *Escrever e ler. Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las e escrever e a ler*. Brasil: Artmed.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. e Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática: guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Delboni, T. (2008). A magia do Natal. In *O guia para pais e educadores*, 14, 10-11.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lousã: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.
- Diniz, M. A. S. (2001). *As fadas não foram à escola* (3.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (s.d.). *Guia de actividades curriculares para a educação pré-escolar*. Algueirão: Editorial M. E.

- Direcção-Geral da Saúde (2005). *Programa Nacional de Promoção da Saúde Oral*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Direcção-Geral do Ensino Básico (s.d.). *Perspectivas de educação em jardins de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e das Universidades.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, D. M. e Cardoso, A. C. (s.d.). *Experienciar a cidadania com tabelas e gráficos no jardim-de-infância*. Recuperado em 2012, janeiro 11, de http://www.apm.pt/files/_CO_Fernandes_Cardoso_4a28b37c1a215.pdf
- Fisher, J. (2004). *A relação entre o planeamento e a avaliação*. In I. Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Florêncio, D. A. (2008). Festa de natal. Prazer ou obrigação? *In O guia para pais e educadores*, 14, 26-27.
- Florêncio, V. (2001). O elogio da diferença na obra de Luísa Ducla Soares. *In Malasartes*, 5, 3-8.
- Flores, M. A. e Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Fourez, G. (2002). *Abordagens didácticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (20.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, J. A. (2000). *Da nascente à voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho da Educação.
- Grosso, C. (2004). *Matemática volume III. Grandezas e medida, áreas e volumes*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Guedes, C. C. e Moreno, J. (2002). *A escola vai ao museu*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar: grandes ideias regras simples*. Alfragide: Academia do Livro.
- Hohmann, M. e Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Homem, C., Gomes, B. e Montalvão, R. (2009). *Workshop vivencial para pais e filhos – A importância da criatividade. Cadernos de Educação de Infância*, 88, 41-46. Recuperado em 2012, fevereiro 19, de http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_88_F&C.pdf
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jean, G. (1999). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores*. Porto: ASA.
- Jesus, J. M. S. (2002). *Educação do movimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Jesus, S. N. (s.d.). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lahora, C. (2008). *Actividades matemáticas na pré-escola para criança dos 0 aos 6 anos*. Lisboa: Papa-letras.
- Leitão, M. (2009). *A importância do sono*. Recuperado em 2012, janeiro 13, de <http://www.lux.iol.pt/criancas/crianca-sono-mafalda-leitao-psicologia-infantil-perturbacao-do-sono-insonias/1087710-5009.html>
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. e Alaiz, V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. A. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Porto: ASA.
- Loureiro, M. F. C. (2010). *Quadros interactivos no ensino da matemática*. Tese de Mestrado inédita, Universidade de Aveiro, Departamento de Matemática.
- Ludke, M. e André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa e A. Cardoso (Ed.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: CIED.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. e Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência. Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. e Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. E. G. e Ponte, J. P. (2010). *Organização e tratamento de dados*. Recuperado em 2012, agosto 16, de http://area.dgicd.min-edu.pt/materiais_NPMEB/matematicaOTD_Final.pdf
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Matos, J. M. e Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maya, M. J. (2000). *A autoridade do professor. O que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Meira, M. J. (1999). Paratexto. In Bernardes, J. A. C. (coord.). *Biblos* (vol. 3). Lisboa: Verbo; pp. 1406-1410.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Presença.
- Ministério da Educação (2009). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (4.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2012, março 14, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11>
- Ministério da Educação (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2012, março 14, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=71>
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas* (4.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2012, março 3, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=21>
- Moniz, M. M. T. (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. Tese de doutoramento inédita. Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação.
- Moreira, D. e Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Musgrave, P. W. (1979). *Sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nabais, J. A. (s.d.). *À descoberta da matemática com o calculador multibásico*. Lisboa: Centro de Psicologia Aplicada à Educação.

- Niza, S. (coord.) (1998). *Criar o gosto pela escrita formação de professores*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Novak, J.D (1984). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano.
- Nunes, E. e Breda, J. (s.d.). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. e Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma prática diária*. Lisboa: Presença.
- Pais, F. (1999). *Multimédia e ensino: um novo paradigma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- Pato, M. H. (1997). *Trabalho de grupo no ensino básico. Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, J. D. L. e Lopes, M. S. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Peres, E. (1982). *Obesidade, nutrição e dieta*. Lisboa: Caminho.
- Pérez, M. R. (s.d.a). *Desenho curricular de aula como modelo de aprendizagem – ensino: o currículo como marco da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pérez, M. R. (s.d.b). *Estratégias de aprendizagem na aula desenho e avaliação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Peterson, R. e Felton-Collins, V. (1986). *Manual de Piaget para professores e pais: crianças na idade da descoberta: a fase pré-escolar até ao 3.º ano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1946). *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Pombo, O., Guimarães H. e Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J. P. e Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto editora.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Raposo, N. A. V. (1991). *O contributo do método João de Deus para a educação pré-escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Reis, C e Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, M. P. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutoramento inédita, Universidade de Málaga, Departamento da Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Ribeiro, A. C. e Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D., Valério, N. e Gomes, J. T. (2009). *Cálculo mental*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem* (6.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1995). *O estudo do meio no 1.º ciclo – Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Ruas, B. M. e Grosso, C. (2002). *Números e operações aritméticas*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Tese de Doutoramento inédita, Universidade de Málaga, Departamento de Didáctica da Língua e da Literatura da Faculdade de Ciências da Educação.
- Savater, F., Castillo, R. M., Crato, N. e Damião, H. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Porto: Porto Editora.
- Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel, Portugal: Editorial Novembro.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Sousa, M. E. (1999). A biblioteca escolar e a conquista de leitores. *In Malasartes*, 1, 22-24.
- Spodek, B. e Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Teberosky, A. e Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares - inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto: ASA.
- Vasconcelos, A. Â. (2006). *Orientações programáticas do ensino da música no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.

- Veloso, R. M. (2001). Literatura infantil e práticas pedagógicas. *In Malasartes*, 6, 22-24.
- Veloso, R. M. e Riscado, L. (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. *In Malasartes*, 10, 26-29.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio tinto, Portugal: ASA.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Presença.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da educação infantil* (3.^a ed.). Porto: ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.

Legislação

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Recuperado em 2012, outubro 16, de www.dgicd.min-edu.pt/.../circularavaliacaoepedocumentofinal.pdf
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Recuperado em 2011, dezembro 2, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=1>
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.
- Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei de quadro da Educação Pré-Escolar).

Anexos

Anexo 1 - Horário do Grupo A dos 4 anos (Escola privada de Sintra)

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00	Acolhimento – Canções de roda, jogos e higiene				
9:30	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo
10:30	Recreio				
11:00	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Educação pelo Movimento
11:30		Inglês	Educação pelo Movimento		Revisões
12:00					
12:30	Jogos de roda/ Estimulação à Leitura	Jogos de mesa/ Estimulação á leitura	Cantinhos	Cidadania	Jogos de roda
13:00	Almoço e recreio orientado e livre				
14:45	Música	Expressão plástica no âmbito da matemática	Expressão plástica no âmbito do conhecimento do mundo	Experiências/ registo das mesmas	Expressão Plástica
15:30	Expressão Plástica				
16:00	Relembrar o nosso dia				
16:30	Lanche				

Anexo 2 - Horário do Grupo A dos 5 anos (Escola privada de Sintra)

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9.00	Rodas e canções	9.00 Rodas e canções	9.00 Rodas e canções	9.00 Rodas e canções	9.00 Rodas e canções
9.30	Iniciação à leitura e escrita	9.30 Iniciação à escrita matemática	9.30 Iniciação à leitura e escrita	9.30 Iniciação à escrita matemática	9.30 Iniciação à leitura e escrita
		10.00 Iniciação à matemática		10.00 Iniciação à matemática	
10.30	Atividades de ar livre				
11.00	Iniciação à matemática	11.00 Educação pelo movimento	11.00 Iniciação à matemática	11.00 Iniciação à leitura e escrita	11.00 Iniciação à matemática
11.30	Iniciação à escrita matemática	11.45 Iniciação à leitura e escrita	11.30 Iniciação à escrita matemática		11.30 Iniciação à escrita matemática
12.30	Jogos livres e orientados	12.30 Biblioteca de Turma Cantinhos da sala de aula	12.30 Jogos livres e orientados	12.30 Informática/ Biblioteca de Turma Cantinhos da sala de aula	12.30 Jogos livres e orientados
13.00	Almoço				
13.30	Atividades de ar livre				
14.30	Conhecimento do mundo	14.30 Educação para a cidadania/ experiências/ área projeto	14.30 Conhecimento do mundo	14.30 Conhecimento do mundo	14.30 Ditados gráficos/ Desenhos de série
15.00	Expressão plástica	15.00 Expressão plástica	15.00 Música	15.00 Expressão plástica	15.00 Terminar e arrumar trabalhos
15.45	Estimulação à leitura e escrita/ escrita matemática	15.45 Estimulação à leitura e escrita/ escrita matemática	15.45 Estimulação à leitura e escrita/ escrita matemática	15.45 Estimulação à leitura e escrita/ escrita matemática	15.30 Inglês
16.20	Lanche				
16.45	Jogos livres e orientados	16.45 Jogos livres e orientados	16.45 Jogos livres e orientados	16.45 Jogos livres e orientados	16.45 Jogos livres e orientados

Anexo 3 - Horário do Grupo A dos 3 anos (Escola privada de Sintra)

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00	Acolhimento – Canções de roda, jogos e higiene				
9:30	Conhecimento do Mundo/ Iniciação à matemática- Material estruturado	Iniciação à matemática- Material estruturado/ Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo/ Iniciação à matemática- Material estruturado	Iniciação à matemática- Material estruturado/ Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo/ Iniciação à matemática- Material estruturado
10:30	Recreio				
11:00	Iniciação à matemática- Material estruturado/ Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo/ Iniciação à matemática- Material estruturado	Iniciação à matemática- Material estruturado/ Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo/ Iniciação à matemática- Material estruturado	Iniciação à matemática- Material estruturado/ Conhecimento do Mundo
12:00	Almoço/sesta				
15:00	Expressão plástica	Música	Expressão plástica	Conhecimento do Mundo/ Iniciação à matemática- Material alternativo	Estimulação à leitura
15:45	Lanche				
16:00	Jogos de tampo de mesa	Jogos de roda	Lengalengas/ destrava língua/ poesia	Jogos de tampo de mesa	Conversa sobre rotinas
17:00	Saída				

Anexo 4 - Horário da Turma B do 1.º ano (Escola privada de Lisboa)

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00 9:15	Higiene				
9:15 10:15	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10:15 11:15	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11:15 11:45	Recreio/ Higiene				
11:45 12:45	Música (12h10/ 13h)	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12:45 13:00	Higiene				
13:00 13:30	Almoço				
13:30 14:30	Recreio/ Higiene				
14:30 15:30	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio
15:30 16:30	Estudo do Meio	Educação Física	Expressão Plástica	Inglês	Biblioteca (15h/ 16h)
16:30 17:00	ACND	ACND	Expressão Plástica	ACND	ACND/ Assembleia de Turma
17:00 17:45	Higiene/ Lanche/ Saída				

Anexo 5 - Horário da Turma B do 2.º ano (Escola privada de Lisboa)

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00 10:00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10:00 11:00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11:00 11:30	Tempo de jogos				
11:30 13:00	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
13:00 14:30	Almoço/ Recreio				
14:30 15:30	Estudo do Meio	Educação Física	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Informática
15:30 16:30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Biblioteca	Trabalhos manuais	Inglês
16:30 17:00	Música (16h10/ 17h)	Estudo do Meio	Área de Projeto	Trabalhos manuais	Assembleia de Turma
17:00	Lanche				

Anexo 6 - Horário da Turma A do 3.º ano (Escola privada de Lisboa)

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00 11:00	Língua Portuguesa/ Estudo Acompanhado	Matemática/ Estudo Acompanhado	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11:00 11:20	Recreio				
11:20 12:10	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12:10 12:40					
12:40 13:00					
13:00 14:30	Higiene/ Almoço/ Recreio				
14:30 15:30	14h30h – 15h Expressão e Educação Físico-Motora	Estudo do Meio/ Ensino Experimental das Ciências	Expressão e Educação Musical	Estudo do Meio História de Portugal (Cerâmica)	Expressão e Educação Físico-Motora
15:30 16:30	Estudo do Meio Clube de Ciências 15:20h/ 16:10h	Inglês	Expressão e Educação Plástica	Inglês	Estudo do Meio/ Educação para a Cidadania
16:30 17:00	Estudo do Meio/ Ensino Experimental das Ciências	Estudo do Meio/ Ensino Experimental das Ciências		Estudo do Meio/ Área de Projeto	Estudo do Meio/ Educação para a Cidadania

Anexo 7 - Horário da Turma A do 4.º ano (Escola privada de Lisboa)

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00 11:00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11:00 11:20	Recreio				
11:20 12:10	Língua Portuguesa	Matemática/ Estudo Acompanhado	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa/ Estudo Acompanhado
12:10 12:40	Clube de Ciências				
12:40 13:00					
13:00 14:30		Higiene/ Almoço/ Recreio			
14:30 15:30	Inglês	Expressão e Educação Musica I	Estudo do Meio/ Àrea Projeto	Estudo do Meio/ Estudo Experimental das Ciências. Cerâmica (mensal)	Estudo do Meio (História de Portugal)
15:30 16:30	Expressão e Educação Plástica	Expressão e Educação Musica II (Orquestra quinzenal)	Expressão e Educação Físico-Motora I	Estudo do Meio/ Estudo Experimental das Ciências.	Inglês
16:30 17:00		Língua Portuguesa	Estudo do Meio (História de Portugal)	Expressão e Educação Físico-Motora II	Estudo do Meio/ Educação para a Cidadania

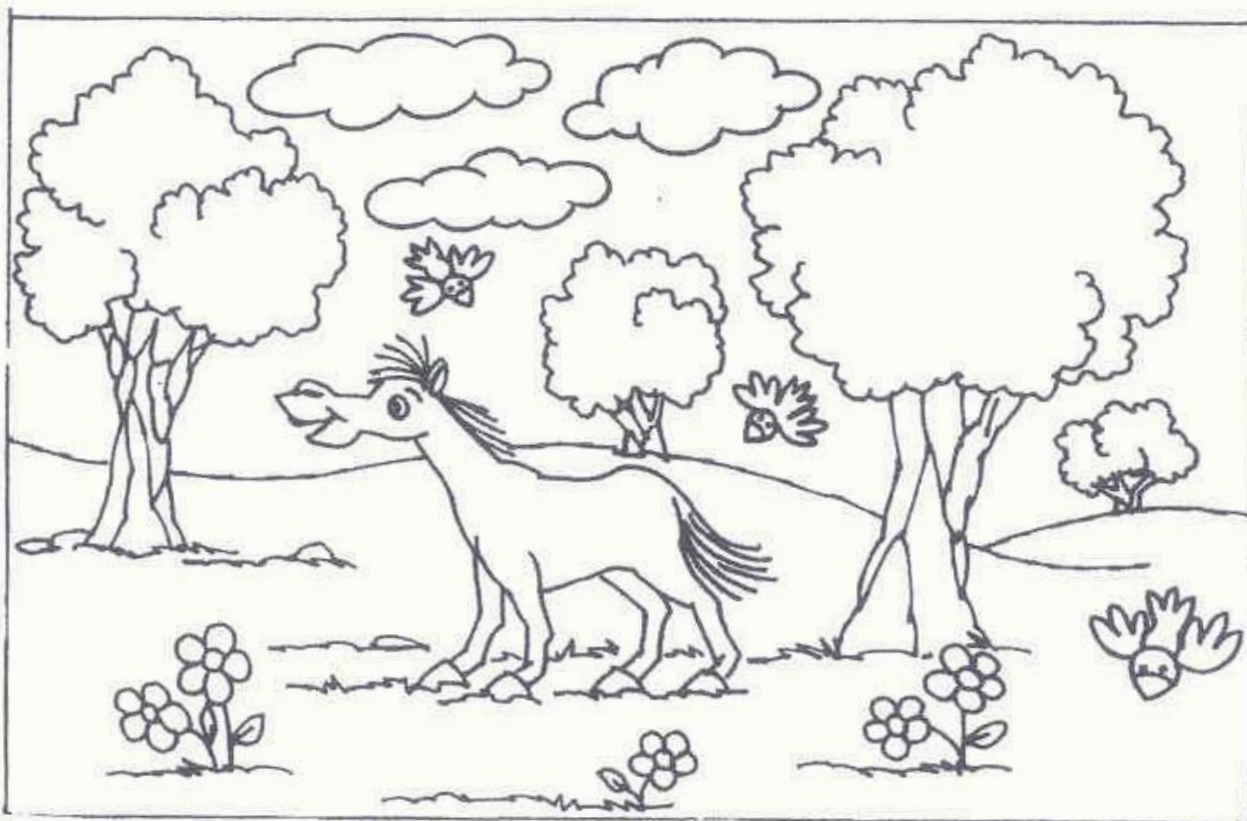
Anexo 8 - Proposta de trabalho do Domínio da Matemática

Domínio da Matemática

1. Observa a imagem.

2. Pinta o número de retângulos correspondente ao número de flores, cavalos, pássaros, nuvens e árvores que observas na imagem.





Nome: _____ Data: _____

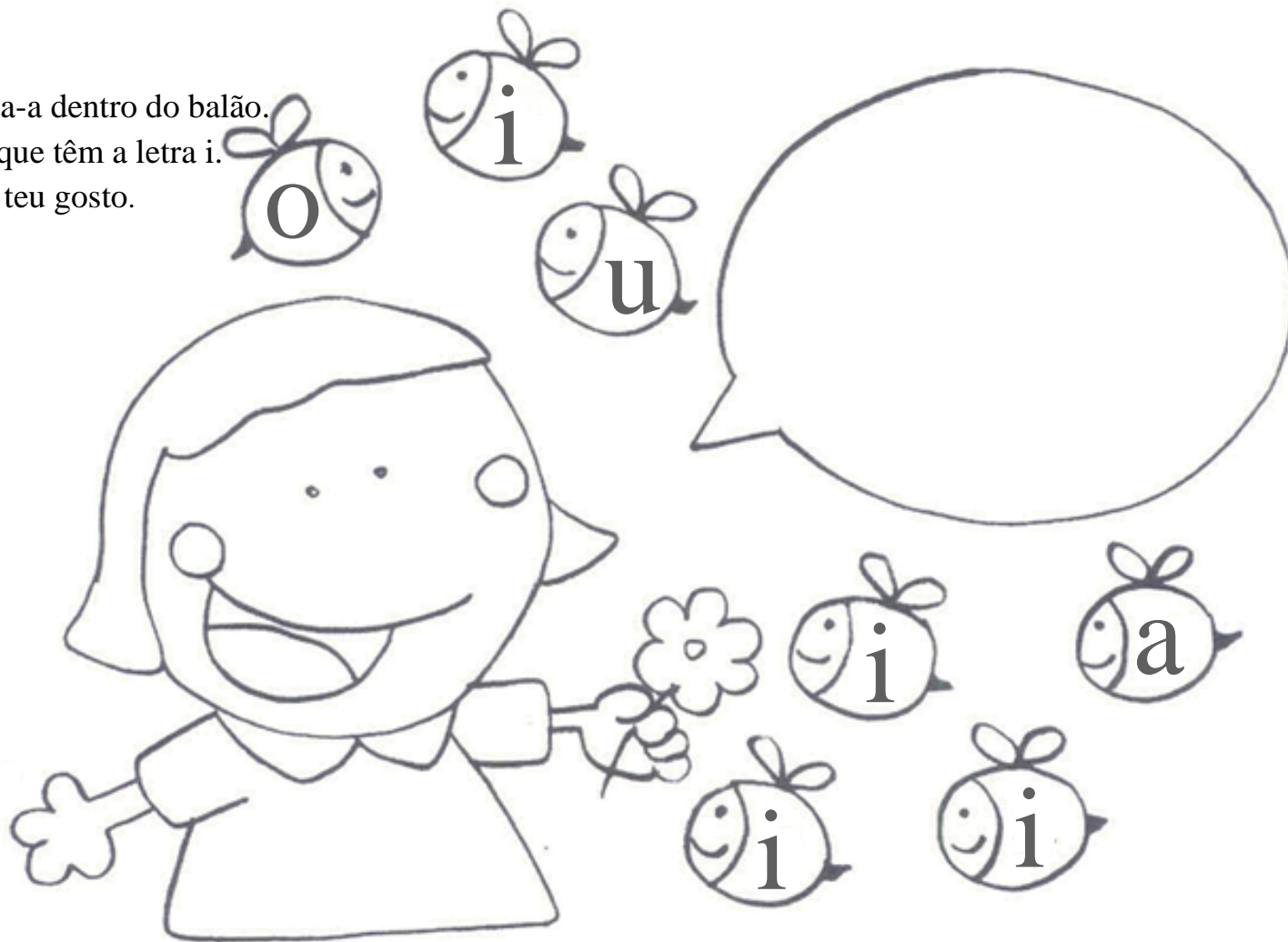
**Anexo 9 - Proposta de trabalho do Domínio da Linguagem Oral e
Abordagem à Escrita**

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

1. Recorta a letra i e cola-a dentro do balão.

1.1. Pinta as abelhas que têm a letra i.

1.2. Pinta a menina a teu gosto.



Nome: _____ Data: _____

Proposta de trabalho realizada pela estagiária Ana Figueira

1.º MEPE1.ºC

Anexo 10 - Proposta de trabalho da Área de Estudo do Meio

Movimento de rotação e translação do planeta Terra

1- O planeta Terra demora ____ a dar uma volta completa ao sol. A este movimento do planeta Terra chamamos, movimento de _____. Este movimento dá origem às _____.

2 - O planeta Terra gira também sobre si mesmo, sendo que a este movimento chamamos, movimento de _____. Este movimento dá origem aos _____ e às _____. A Terra demora _____ a dar uma volta completa sobre si mesma.

Escola Privada de Lisboa

1. Cola a representação do Sol e do planeta Terra no sítio correto.
2. Utilizando as palavras-chave presentes no quadro completa os textos 1 e 2.

Nome: _____

Data: _____

Proposta de trabalho realizada por: Ana Figueira,
n.º 2, 1.º B MEPE1C

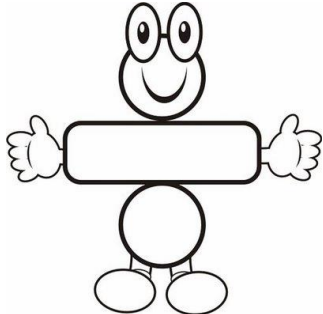
Anexo 11 - Proposta de trabalho da Área de Matemática

Nome: _____ Data: _____

A divisão

1. Escreve nos retângulos o nome das partes da operação.

	8 4 9 0	6	
	2 4	1415	
	0 9		
	3 0		
	0		



A cartoon character with a round body, large eyes, and a smiling face. It is holding a rectangular sign with both hands. The sign is currently blank.

Prova Real Pela Operação

Inversa da Divisão

Multiplica-se o **quociente** pelo **divisor** e soma-se o resto. A soma ou total será o **dividendo**.

P.R.O.I.

$$\begin{array}{r} 1415 \\ \times \quad 6 \\ \hline 8490 \\ + \quad 0 \\ \hline 8490 \end{array}$$



