

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, III

Relatório de Estágio Profissional

Ana Catarina Arraiano Henriques

Lisboa, junho de 2012

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, III

Relatório de Estágio Profissional

Ana Catarina Arraiano Henriques

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

Lisboa, junho de 2012

Parecer do orientador

Agradecimentos

Dedico este espaço a todos os que, de alguma forma, contribuíram para que a realização deste trabalho fosse possível. Deixo-lhes aqui os meus sinceros agradecimentos.

Um agradecimento muito especial à minha avó, a quem dedico este trabalho, que nunca escondeu orgulhar-se do meu percurso enquanto estudante e que sempre acreditou que fosse possível. Porque sei que estás sempre comigo e me fazes muita falta, agora mais do que nunca. Obrigada.

Agradeço profundamente ao meu noivo, André Brettes, por toda a dedicação apoio e disponibilidade agora e sempre. Esta é mais uma vitória nossa.

Ao meu pai, que tornou possível a minha frequência neste curso quer a nível financeiro, quer através do seu carinho e apoio incondicionais.

À minha mãe, pelo apoio, carinho, total disponibilidade e profunda dedicação.

Às minhas colegas de estágio e amigas Ana Filipa Martins, Lília Pita e Sofia Nobre, que percorreram ao meu lado este longo caminho e com quem partilhei tristezas e vitórias. A sua presença foi fundamental no alcance dos meus objetivos.

Agradeço ao corpo docente da Escola Superior de Educação João de Deus por me terem permitido alcançar esta formação de uma forma disponível, atenta e acompanhada.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Maria de Almeida, por toda a dedicação, disponibilidade e empenho com que sempre me acompanhou.

Agradeço também aos educadores e professores do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, por me terem ajudado a construir o meu conhecimento e pela confiança que sempre me depositaram.

Índice Geral

Índice de Figuras	XII
Índice de Quadros	XIII
Introdução	1
1. Identificação do local de estágio	1
2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional.....	2
3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional.....	2
4. Identificação do grupo de estágio.....	3
5. Metodologia utilizada	4
6. Pertinência do estágio profissional	6
7. Cronograma	7
CAPÍTULO 1 – Relatos diários	10
1.1 Primeira secção.....	10
1.1.1 Caracterização da turma	10
1.1.2 Caracterização do espaço	11
1.1.3 Rotinas.....	11
1.1.4 Horário de turma	15
1.1.5 Relatos diários	16
1.2 Segunda secção.....	40
1.2.1 Caracterização da turma	40
1.2.2 Caracterização do espaço	41
1.2.3 Rotinas	42
1.2.4 Horário da turma	45
1.2.5 Relatos Diários	45
1.3 Terceira secção	68
1.3.1 Caracterização da turma.....	68
1.3.2 Caracterização do espaço.....	69
1.3.3 Rotinas	69
1.3.4 Horário de turma.....	71
1.3.5 Relatos Diários.....	72
1.4 Quarta secção – Seminário de contacto com realidade educativa.....	102
1.5 Quinta secção.....	104
1.5.1 Caracterização da turma.....	105

1.5.2	Caracterização do espaço	105
1.5.3	Rotinas	105
1.5.4	Horário de turma	106
1.5.5	Relatos diários	107
1.6	Sexta secção.....	128
1.6.1	Caracterização da turma	128
1.6.2	Caracterização do espaço.....	128
1.6.3	Rotinas	129
1.6.4	Horário de turma.....	129
1.6.5	Relatos diários	130
1.7	Sétima secção	146
1.7.1	Caracterização da turma.....	146
1.7.2	Caracterização do espaço.....	147
1.7.3	Rotinas	147
1.7.4	Horário de turma.....	148
1.7.5	Relatos Diários.....	148
1.8	Oitava secção	172
1.8.1	Caracterização da turma.....	172
1.8.2	Caracterização do espaço	172
1.8.3	Rotinas.....	173
1.8.4	Horário de turma A	173
1.8.5	Relatos Diários	174
CAPÍTULO 2 – Planificações		202
Descrição do capítulo		202
2.1	Fundamentação teórica	202
2.2	Planificações em quadro	206
2.2.1	Planificação do Conhecimento do Mundo	208
2.2.2	Planificação de Língua Portuguesa	210
2.2.3	Planificação de Matemática	213
CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação.....		217
Descrição do capítulo		217
3.1	Fundamentação teórica.....	217
3.2	Avaliação das atividades	220

3.3	Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (anexo A).....	221
3.3.1	Descrição dos parâmetros e critérios a avaliar	221
3.3.2	Grelha de avaliação	223
3.3.3	Apresentação dos resultados em gráfico	224
3.3.4	Análise do gráfico	224
3.4	Avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo (anexo B).....	225
3.4.1	Descrição dos parâmetros a avaliar	225
3.4.2	Grelha de avaliação.....	227
3.4.3	Apresentação dos resultados em gráfico.....	228
3.4.4	Análise do gráfico	228
3.5	Avaliação da atividade de Matemática (anexo C).....	229
3.5.1	Descrição dos parâmetros e critérios a avaliar	229
3.5.2	Grelha de avaliação	231
3.5.3	Apresentação dos resultados em gráfico	232
3.5.4	Análise do gráfico	232
	Reflexão final	233
1.	Considerações finais	233
2.	Limitações.....	234
3.	Novas pesquisas	235
	Referências bibliográficas	236
	Anexos	245
	Anexo A – Proposta de trabalho do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	246
	Anexo B – Proposta de trabalho de Conhecimento do Mundo	247
	Anexo C – Proposta de trabalho de Matemática	248

Índice de Figuras

<i>Figura 1 – Horário do bibe encarnado</i>	15
<i>Figura 2 – Caixa do tato</i>	30
<i>Figura 3 – Horário do bibe azul</i>	45
<i>Figura 4 – Representação do corpo humano – Sistema Urinário</i>	52
<i>Figura 5 – Crianças a prepararem bolos</i>	56
<i>Figura 6 – Representação do ciclo da água</i>	65
<i>Figura 7 – Horário do bibe amarelo</i>	71
<i>Figura 8 – Alunos a utilizarem Blocos Lógicos</i>	80
<i>Figura 9 – Livro história da aranha I</i>	81
<i>Figura 10 – Livro história da aranha II</i>	81
<i>Figura 11 – Alunos a pintarem os “prédios”</i>	86
<i>Figura 12 – Preparativos para a confeção do pão</i>	88
<i>Figura 13 – Alunos a receberem a massa</i>	88
<i>Figura 14 – Alunos a pintarem a figura</i>	89
<i>Figura 15 – maquete – transportes terrestres</i>	94
<i>Figura 16 – Maquete do sistema solar</i>	126
<i>Figura 17 – Gráficos circulares apresentados às crianças</i>	142
<i>Figura 18 – Alunos em grupos a jogarem o “Jogo da Glória”</i>	193
<i>Figura 19 – Aluno a utilizar a régua para medir o campo de futebol</i>	193
<i>Figura 20 – Aluno a resolver a situação problemática encontrada no interior da bola</i>	194
<i>Figura 21 – Aluno a representar</i>	194
<i>Figura 22 – Alunos a simularem a Batalha de S. Mamede</i>	194
<i>Figura 23 – Gráfico relativo aos resultados obtidos na atividade 1</i>	224
<i>Figura 24 – Gráfico relativo aos resultados obtidos na atividade 2</i>	228
<i>Figura 25 – Gráfico relativo aos resultados obtidos na atividade 3</i>	232

Índice de Quadros

Quadro 1 – Calendarização do estágio	8
Quadro 2 – Horário 1.º ano B	106
Quadro 3 – Horário 2.º ano A.....	130
Quadro 4 – Horário 4.º ano A.....	148
Quadro 5 – Horário 3.º ano A.....	174
Quadro 6 – Planificação – Conhecimento do Mundo.....	207
Quadro 7 – Planificação – Língua Portuguesa	210
Quadro 8 – Planificação – Matemática.....	213
Quadro 9 – Escala de Likert	221
Quadro 10 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 1	222
Quadro 11 – Grelha de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	223
Quadro 12 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 2	226
Quadro 13– Grelha de avaliação do Conhecimento do Mundo.....	227
Quadro 14 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 3	230
Quadro 15 – Grelha de avaliação de Matemática.....	231

Introdução

O presente trabalho é um relatório de estágio profissional produzido no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica.

Este relatório destina-se à conclusão do 2.º ciclo de estudos, Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus. O Mestrado teve a duração de um ano e meio e está dividido em dois grandes momentos. O primeiro semestre destina-se à prática pedagógica na Educação Pré-Escolar e o segundo e terceiro semestres assentam essencialmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio profissional foi realizado no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade.

O período de observações, no que respeita ao ensino Pré-Escolar, teve início no dia 12 de Outubro de 2010 e terminou no dia 25 de Fevereiro de 2011. O estágio obedeceu a uma carga horária de 12 horas semanais, divididas em três dias, segunda, terça e sexta-feira, sendo que a cada dia correspondia o horário compreendido entre as 9h e as 13h. Durante o 1.º semestre, as observações foram realizadas nas salas do bibe encarnado, (4 anos), turma A, bibe azul (5 anos), turma A e bibe amarelo (3 anos), turma A.

Relativamente à prática pedagógica realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, teve início no dia 14 de março de 2011 e terminou no dia 27 de janeiro de 2012, fazendo-se cumprir a mesma carga horária, distribuída pelos mesmos dias da semana que no Pré-Escolar.

No 2.º e 3.º semestres as observações realizadas aconteceram inicialmente no 1.º ano de escolaridade, turma B, passando, de seguida, para o 2.º ano, turma A, 4.º ano, turma A e finalmente o 3.º ano, turma A.

1. Identificação do local de estágio

O Jardim-Escola João de Deus de Alvalade situa-se em Lisboa, abrangendo as valências de creche, pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. A direção é composta por duas pessoas, a educadora Cristina Lázaro e a professora Filipa Garrido. Este Jardim-Escola pertence à Associação de Jardins-Escola João de Deus que dispõe de 49 centros educativos distribuídos pelo país.

2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

O relatório de estágio profissional é iniciado com a introdução, onde são abordados alguns aspectos, sendo eles, a identificação do local de estágio, a descrição da estrutura do relatório de estágio profissional, a importância da elaboração do relatório de estágio profissional, a identificação do grupo de estágio, a metodologia utilizada e a pertinência do estágio. No final da introdução é apresentado um cronograma do estágio profissional.

Os relatos de todas as práticas observadas são descritos, comentados e analisados cientificamente, no Capítulo 1, *Relatos Diários*.

O capítulo 1 está dividido em várias seções, representando cada uma, uma faixa etária ou ano de escolaridade diferente, tendo presentes os relatos, inferências e fundamentação científica correspondentes a esse período.

Em seguida, surge o Capítulo 2, *Planificações*, que corresponde à apresentação dos planos de algumas aulas por mim lecionadas, bem como as respectivas inferências e fundamentação científica.

Ao longo do período de observações foram realizados alguns dispositivos de avaliação que serão apresentados no Capítulo 3, *Dispositivos de Avaliação*.

Por último, será apresentada uma *Reflexão Final*, através da qual são apresentados os objetivos alcançados com a realização deste relatório.

3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional

O presente relatório de estágio profissional constitui uma parte integrante da minha formação enquanto futura docente. Tem um papel preponderante a nível profissional pois é através da sua realização que poderei concluir o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e obter a certificação profissional de que necessito para exercer esta profissão.

É fundamental a sua elaboração, na medida em que me possibilita pesquisar, investigar e desenvolver conceitos cujo conhecimento é de importância extrema no alcance do sucesso da minha vida enquanto futura docente.

A investigação permite ampliar os conhecimentos e conseqüentemente adotar práticas mais favoráveis para a melhoria do ensino, visto o esclarecimento dos profissionais. Tal como refere Loughran (citado por Flores e Simão, 2009), “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da

aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adotar uma perspectiva de investigadores.” (p. 34)

A elaboração deste relatório implica um registo diário de práticas atuais, vividas ou presenciadas no terreno e sua posterior reflexão. A reflexão é fundamental no exercício de qualquer profissão e principalmente na profissão docente. É essencial que um docente assuma uma postura de prático reflexivo e que melhore a sua prestação a cada reflexão, não se limitando apenas ao que observa. Zeickner (1993) afirma que “o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saberes inteiramente tirado da experiência dos outros (...) é, no melhor dos casos, pobre, e no pior, uma ilusão.” (p. 17)

O relatório de estágio profissional incentiva essa reflexão e permite-me ter uma visão crítica dos acontecimentos, adotando-os ou não.

O estágio quase diário e a sua imediata reflexão facilitam o alcance de um esclarecimento de questões relacionadas com a prática docente, que possibilita o formando de adotar o seu próprio modelo de ensino. Nóvoa (1992) sugere que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.” (p. 28)

Para além da reflexão exigida e fundamental, as minhas inferências acerca de cada prática são sustentadas por fundamentação científica baseada em autores credenciados, situação esta que me permite saber, confirmar ou alterar as minhas ideologias, aprofundando cada questão.

Assim, tornam-se evidentes as vantagens a nível profissional da realização deste trabalho. É um documento que permite não só registar as experiências vividas durante o período de estágio profissional como também refletir sobre as mesmas, aprofundar conhecimentos e clarificar ideias acerca do que são as boas práticas na educação.

4. Identificação do grupo de estágio

O grupo de estágio que integrei sofreu algumas alterações ao longo do período de prática pedagógica.

Durante o estágio realizado na Educação Pré-Escolar, o meu grupo foi composto apenas por mim e pela minha colega Ana Filipa Martins. Aquando da passagem para o 1.º ciclo, passei a pertencer ao grupo da Lília Pita e da Sofia Nobre, então já formado.

Nos dois últimos momentos de estágio, voltei a formar grupo com a minha colega Ana Filipa Martins.

Tanto um grupo como o outro funcionaram bastante bem, pois todas nós para além de colegas de turma somos também bastante amigas e cúmplices. Atuámos sempre num espírito de companheirismo e ajuda e fizemos com que a nossa relação de proximidade desse frutos, também a nível profissional.

Com formas de pensar e agir semelhantes, vivemos em conjunto muitas experiências que em grupo refletimos tentando melhorar sempre.

Durante todo o período de estágio senti-me bastante apoiada pelos meus grupos e creio que o nosso trabalho de equipa funcionou bastante bem.

5. Metodologia utilizada

A metodologia utilizada na realização deste relatório é de natureza qualitativa.

A investigação levada a cabo reúne algumas características enunciadas por Bogdan e Biklen (1994), correspondentes à investigação qualitativa, tais como:

- (i) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- (ii) Os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto;
- (iii) A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;
- (iv) A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados;
- (v) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (pp. 47-50)

É possível concluir que uma atividade escrita é fundamental no desenrolar de uma investigação qualitativa.

Os dados obtidos para a elaboração dos relatos diários que compõem este relatório, foram recolhidos seguindo as características que estão integradas na técnica da observação.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003), “a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações.” (p. 155)

Depois de feita a observação no terreno, são tiradas “notas de campo”, sendo estas “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha...” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150)

Existem dois tipos de observação, segundo Deshaies (1997), direta ou indireta. (p. 296). A observação realizada ao longo do período de prática pedagógica foi direta pois, “a observação é direta 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)

Como confirmam Quivy e Campenhoudt (2003), “o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, (...) apela directamente ao seu sentido de observação.” (p. 155)

Além de direta, a observação foi também participante, já que a observação participante “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período de tempo, participando na vida colectiva” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 197)

Também Carmo & Ferreira (2006) referem que “como o desempenho dos vários papéis o fez de algum modo participar na vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de observação participante”. (p. 107)

Depois de recolher os dados, utilizando a técnica da observação e fazendo um registo de informações descritivas, recolhidas no terreno, fiz também uso da análise documental. Nesta etapa do processo de investigação, Bogdan e Biklen (1994) sugerem que o investigador proceda ao “desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar.” (p. 221)

Miles e Huberman (citados por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994) registam um modelo de análise de dados na investigação qualitativa. Deve seguir três etapas: “a redução dos dados, a sua apresentação/organização e a interpretação/verificação das conclusões.” (p. 107) Assim a informação gerada pelo investigador deve passar por um processo “de selecção, de centração, de simplificação, de abstracção e de transformação do material compilado.” (Miles & Huberman, citados por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p. 109)

Segue-se o tratamento de dados. Miles e Huberman (citados por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994) referem-se à fase de tratamento de dados como “a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões.” (p. 118)

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) acrescentam que a interpretação das conclusões “consiste na atribuição de significado aos dados reduzidos e organizados

através da formulação de relações ou de configurações expressas em proposições ou modelos.” (p. 122)

No entanto, estes processos não obrigam que a análise “surja exclusivamente a partir dos dados e não das perspectivas que o investigador possui.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 229)

Durante o período de estágio fiz um registo diário da informação observada que posteriormente seleccionei e organizei, compondo os relatos diários.

Recorri à análise documental para caracterização da escola, dos espaços, das turmas e das rotinas, utilizando o projeto educativo da escola e o projeto curricular de cada turma.

O presente relatório foi elaborado de acordo com as normas APA (American Psychological Association).

6. Pertinência do estágio profissional

O estágio profissional é dotado de inúmeras vantagens na futura docência. A formação inicial de um professor é de extrema importância pois vai determinar a qualidade profissional do docente. Essa formação deve aliar a teoria a uma vertente mais prática pois só com a união das duas é possível a aquisição de competência profissional.

Como refere Pacheco (1995), o estágio:

apesar dos riscos inerentes de deformação em relação ao que se aprende na universidade, é prioritariamente um processo formativo, cujo contributo se situa na aquisição de um conhecimento prático e de conhecimentos relacionados com os alunos e com a escola. (p. 166)

O contacto com a realidade educativa permite ao futuro docente pôr em prática algumas teorias que só através da experiência poderá clarificar, tendo assim, no próprio terreno uma perspectiva mais real das teorias estudadas ao longo da sua a sua formação inicial.

Pacheco (1995) refere que “o estágio (...) é prioritariamente um processo formativo, cujo contributo se situa na aquisição de um conhecimento prático e de conhecimentos relacionados com os alunos e com a escola.” (p. 166)

A prática pedagógica permite conhecer a realidade e acumular inúmeras experiências que poderão ser muito úteis no futuro enquanto docentes. De acordo com Pacheco (1995), “os professores com experiência mantêm a ideia de que o estágio tem

como principal contributo a preparação profissional de um professor, pois trata-se de um ano com intensa aprendizagem de situações práticas.” (p. 165)

O mesmo autor acrescenta ainda que:

o estágio representa uma viragem significativa no processo de formação de um professor (...) a realização de um estágio como *terminus* do curso torna-se positivo porque permite a aquisição de um conhecimento prático, decorrente do contacto com a escola, com os alunos, enfim, com situações tão distantes da universidade (p. 164)

O facto de o estágio realizado ser constantemente acompanhado de supervisão pedagógica, permite-nos controlar o nosso desempenho, melhorar e aprender com docentes mais experientes nesta área.

Alarcão e Tavares (1987) entendem “a supervisão como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (p. 197)

Independentemente da importância óbvia da teoria é através da prática que o futuro docente tem uma verdadeira visão do real e a oportunidade de testar hipóteses que considere relevantes à sua formação.

Alonso e Roldão (2005) afirmam que:

(...) é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de refletir sobre essa realidade, de comunicar experiências e, sobretudo saber que a aprendizagem de um professor nunca termina. (p. 36)

Através do teste de teorias apreendidas, é possível verificar e seleccionar que práticas adotar no exercício da profissão futura.

De acordo com Alonso e Roldão (2005), “durante esta formação adquire-se conhecimentos basilares para podermos desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimentos de quais as características mais importantes para vir a ser um professor de qualidade.” (p. 29)

É desta forma fundamental o período de aprendizagem dos futuros docentes, podendo, através da prática, adquirir conhecimentos e experiências, úteis posteriormente, no alcance do sucesso profissional.

7. Cronograma

O período de estágio profissional decorreu do dia 11 de outubro de 2010 e terminou no dia 27 de janeiro de 2012. Durante o período comportado entre as duas datas, foram realizadas práticas em três níveis de ensino da Educação Pré-Escolar e

quatro níveis de ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este grande momento encontra-se dividido em sete secções, uma destinada a cada sala da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma destinada às observações realizadas no estágio intensivo.

A 1.ª secção corresponde ao período de estágio realizado na sala do bibe encarnado (4 anos), no período de 12 de outubro de 2010 a 13 de novembro do mesmo ano; a 2.ª secção corresponde ao estágio realizado na sala do bibe azul (5 anos) no período compreendido entre 16 de novembro de 2010 e 7 de janeiro de 2011; a 3.ª secção corresponde ao estágio feito na sala do bibe amarelo (3 anos) no período que decorreu entre o dia 10 de janeiro de 2011 e 25 de fevereiro do mesmo ano; a 4.ª secção diz respeito à semana de contacto com a realidade educativa que, por motivos de doença apenas estive presente em dois dias, sendo eles o dia 28 de fevereiro e o dia 1 de março de 2011; a 5.ª secção corresponde ao estágio realizado no 1.º ano do ensino básico, no período compreendido entre o dia 14 de março de 2011 e o dia 13 de Maio de 2011; a 6.ª secção diz respeito ao estágio efetuado na sala do 2.º ano do ensino básico, que teve início no dia 16 de maio de 2011 e findou no dia 28 de junho do mesmo ano; a 7.ª secção decorreu na sala do 4.º ano do ensino básico cujo estágio foi realizado no período de 27 de setembro a 18 de novembro de 2011; a 8.ª secção corresponde ao estágio realizado na sala do 3.º ano do ensino básico e teve início a 21 de novembro de 2011, terminando a 27 de janeiro de 2012.

Segue-se a apresentação de um cronograma, que expõe de uma forma organizada cada período de estágio.

Quadro 1 – Calendarização do estágio

Momentos de estágio	1.ª Secção Bibe Encarnado	2.ª Secção Bibe Azul	3.ª Secção Bibe Amarelo	4.ª Secção Estágio intensivo	5.ª Secção 1.º ano	6.ª Secção 2.º ano	7.ª Secção 4.º ano	8.ª Secção 3.º ano
Período de estágio	12 de outubro a 13 de novembro de 2010	16 de novembro de 2010 a 7 de janeiro de 2011	10 de janeiro a 25 de fevereiro de 2011	28 de fevereiro e 1 de março de 2011	14 de março a 13 de maio de 2011	16 de maio a 28 de junho de 2011	27 de setembro a 18 de novembro de 2011	21 de novembro de 2011 a 27 de janeiro de 2012

Capítulo 1

Relatos Diários

CAPÍTULO 1 – Relatos diários

Descrição do capítulo

O presente capítulo destina-se à descrição das práticas observadas, durante o período de prática pedagógica, sustentada cientificamente por diversos autores, destacando ao longo dos dias as práticas consideradas mais relevantes. Encontra-se dividido em oito secções.

Cada uma das secções representa uma faixa etária, ou ano de escolaridade e todas estão organizadas da mesma forma, apresentando a caracterização da turma, do espaço, as rotinas do grupo, o horário e os relatos diários com inferências e fundamentação teórica relativas à prática pedagógica da respetiva faixa etária ou ano de escolaridade.

1.1 Primeira secção

Período de estágio: de 12 de outubro a 13 de novembro 2010

Faixa etária: 4 anos

Turma: B

Educadora cooperante: Ana Sofia Lopes

1.1.1 Caracterização da turma

A turma referente ao bibe encarnado (4 anos de idade) é composta por 26 alunos, 15 dos quais são rapazes e 11 são raparigas.

É relativamente homogénea em termos de idade, na medida em que todas as crianças nasceram entre janeiro de dezembro de 2006.

No que respeita ao nível cognitivo, a turma apresenta algumas disparidades em relação, não só à aprendizagem, como também ao comportamento. Algumas crianças revelam dificuldades nas aprendizagens e demonstram desinteresse nos trabalhos propostos e temas apresentados. É notória alguma falta de maturidade, em relação à idade o que, por vezes leva à prática de comportamentos desviantes.

Apresentam facilidade na comunicação e possuem diversidade no vocabulário ativo.

No geral, o grupo apresenta capacidade criativa e imaginativa.

A nível afetivo, a turma apresenta algumas dificuldades no relacionamento entre pares, embora tenham uma relação bastante positiva com a educadora.

Os elementos que constituem este grupo são, no geral, bastante extrovertidos, bem-dispostos e comunicativos.

A turma apresenta um nível socioeconómico médio alto, no qual, os pais se distribuem por dois níveis de formação, superior e secundário.

1.1.2 Caracterização do espaço

Esta turma passa a maior parte do seu tempo num espaço amplo e grande, um salão central, partilhando-o com a outra turma do bibe encarnado (4 anos), sendo as duas separadas por um biombo. É um espaço que Zabalza (1998) refere como sendo “duas salas de aula” e sugere que:

a situação de dispor de duas salas de aula pode ocorrer tanto com um único professor(a) que conta com duas salas de aula para organizar o seu ambiente de aprendizagem (...) como com dois professores(as) que resolvem trabalhar juntos unindo as salas de aula de ambos. (p. 279)

Encontra-se junto à entrada principal do Jardim-Escola de Alvalade e é um local de passagem. É rodeado por várias portas, sendo elas de acesso à entrada principal, das salas do 1.º ciclo do Ensino Básico e de turmas de Educação Pré-Escolar.

Na parte do salão que se destina a esta turma, o espaço é preenchido por mesas redondas e cadeiras utilizadas pelas crianças, na maior parte do tempo. Existe também um espaço livre, perto das mesas, que a educadora utiliza para atividades do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por vezes, para atividades na área do Conhecimento do Mundo.

Junto a uma das paredes que rodeiam a sala, existe um móvel onde se encontram guardados todos os materiais de que as crianças necessitam para a realização dos trabalhos.

1.1.3 Rotinas

As rotinas são uma forma de transmitir às crianças uma ideia do que irá acontecer num determinado dia ou momento da sua vida diária. Se analisarmos o

horário apresentado mais abaixo, facilmente entendemos que existem atividades que ocorrem diariamente e que se repetem semanalmente. A essas atividades, de certa forma organizadas damos o nome de rotinas. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “o tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade.” (p. 40)

A sua existência é de extrema importância pois é uma forma das crianças saberem o que fazer num determinado tempo e preverem o que se segue. Isso transmite-lhes segurança. Zabalza (1998) afirma que “as rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem”. (p. 52)

As rotinas atuam como “organizadoras das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e permitem o domínio do processo a ser seguido” substituindo a “incerteza do futuro” por uma representação “fácil de assumir”. Desta forma, “o quotidiano passa a ser algo previsível” trazendo este aspeto benéfico no que respeita à “segurança e autonomia” das crianças. (Zabalza, 1998, p. 52)

Ainda nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) é salientado que “as referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual”. (p. 40)

É importante o estabelecimento de rotinas, principalmente nos primeiros anos de vida. Deve o educador fazê-las cumprir e dá-las a conhecer às crianças.

- Acolhimento

O acolhimento é a primeira fase do dia, respeitante às rotinas das crianças. Este processo tem lugar no início da manhã, antes de serem iniciadas as atividades curriculares dos alunos. Todas as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar, no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, reúnem-se, quando chegam, no salão do mesmo.

No referido espaço é formada uma grande roda com todos os alunos do Ensino Pré-Escolar, bem como as respetivas educadoras. Durante o tempo da roda, são cantadas diversas canções infantis, propostas pelas educadoras ou pelos alunos.

A roda é formada respeitando uma determinada organização que consiste no seguinte: no centro encontram-se os alunos do bibe amarelo (3 anos) com as respetivas

educadoras. De seguida surgem as crianças que correspondem à faixa etária dos 4 anos, bibe encarnado, mais uma vez acompanhados das respetivas educadoras. Na parte exterior da roda encontram-se os alunos que representam o bibe azul (5 anos) com as respetivas educadoras.

A roda está organizada por faixas etárias, passando do centro para o exterior de idades mais jovens para os alunos mais velhos.

Depois de permanecerem cerca de 30 minutos na roda (dependendo da hora de chegada), os alunos dirigem-se para as suas salas conduzidos pelas educadoras onde iniciam as atividades curriculares.

Inferências

O acolhimento é uma fase do dia muito importante para o bem estar das crianças. É o primeiro impacto que estas têm com a escola, os pares e a educadora. Importa que este momento seja concretizado de uma forma alegre e harmoniosa para que a criança se sinta confortável. Ao fazerem-no através de canções, acolhendo os seus alunos e integrando-os na roda, as educadoras proporcionam um momento de grande receptividade e afeto.

Zabalza (1998) sugere que o “tempo de roda” é “um excelente momento para proporcionar à criança oportunidades de realizar experiências-chave de desenvolvimento sócio-emocional, representação, música, movimento, etc.” (p.194).

Já Cordeiro (2010) afirma que o acolhimento representa o primeiro contacto do dia entre as crianças e o educador, como tal “é fundamental que o ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras e pela sua escola” (p. 371).

A roda representa uma atividade de grande grupo, na qual adultos e crianças interagem entre si e os alunos desenvolvem a capacidade de atuarem em situações que impliquem grupos grandes. Cordeiro (2010) afirma que “o chamado tempo de grande grupo é um espaço destinado à partilha, por todo o grupo, de informações consideradas importantes, bem como a habituação a participar em atividades próprias para grupos maiores”. (p. 374) O mesmo autor refere ainda que “o tempo em grande grupo reúne crianças e adultos por períodos de tempo breves ajudando a construir o sentido de “nós” e de “nosso”.” (Zabalza, 1998, p. 374)

São importantes momentos como este na rotina das crianças. Pois através de “jogos, conversas, cantigas ou leitura de histórias”, em grande grupo, “a criança tem oportunidade de crescer e se desenvolver de forma espontânea”. (Zabalza, 1998, p. 374)

O acolhimento prepara emocionalmente as crianças para o seu dia na escola e isso faz com que, apesar de curto, seja um momento de grande importância.

- **Higiene**

Os momentos de higiene das crianças são uma prática constante nas rotinas das mesmas. Consistem numa ida à casa de banho que surge após o momento de acolhimento, antes da entrada na sala e imediatamente antes e depois de cada refeição.

Os alunos fazem-se sempre acompanhar pela educadora ou uma auxiliar de ação educativa.

Inferências

O momento da higiene é fundamental. É importante que, no jardim-escola, sejam incutidos à criança hábitos de higiene. Todos os dias, antes das refeições, as crianças vão à casa de banho e lavam as suas mãos. Cordeiro (2010) afirma que “a lavagem das mãos é reconhecida em casa e nos jardins-de-infância (...) como um dos mais eficientes métodos de prevenção de doenças (...)”. (p. 105)

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), um dos objetivos da educação pré-escolar é também “proporcionar ocasiões de bem-estar e segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva”. (p. 20)

É importante que as crianças conheçam as razões que as levam a ter práticas constantes de higiene, sendo este um costume na educação pré-escolar.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) sugerem que “a educação para a saúde e higiene fazem parte do dia-a-dia do jardim-de-infância, onde a criança terá oportunidade de cuidar da sua higiene e saúde e de compreender as razões porque lava as mãos antes de comer...” (p. 84)

Torna-se assim fundamental introduzir e respeitar este tipo de práticas importantes para a saúde de todos.

1.1.4 Horário de turma


O horário seguidamente apresentado representa a organização do tempo letivo da turma do bibe encarnado B. Este horário apresenta as atividades semanais levadas a cabo por esta turma, dando também a conhecer melhor as áreas integrantes da sua rotina diária.

O tempo educativo deve contemplar diversas atividades que proporcionem às crianças “oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2007. p. 40).

Importa que o horário, previamente estruturado pelo educador, sirva também de guia na planificação de atividades, no entanto, não deve ser considerado uma imposição, mas sim modificado, se necessário, tendo em conta as necessidades das crianças. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para a criança”. (p. 40)

Segue-se a apresentação do horário da turma B do bibe encarnado (4 anos).

Jardim-Escola João de Deus
Alvalade
Bibe Encarnado B



Horário Semanal 2010/2011

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1º Tempo (manhã)	Acolhimento às crianças				
	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática
	Hora do conto: estimulação à leitura/teatro de fantoches				
	Suplemento alimentar				
	Recreio orientado e livre				
	Informática (11h/12h) Biblioteca*	Educação Musical (11h30m/12h)	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo Cerâmica** (10h30m/11h30m)	Ginástica (10h50m/11h50m)
12.00	Higiene pessoal/Almoço				
2º Tempo (tarde)	Recreio orientado e livre				
	Conhecimento do Mundo Grafismo	Conhecimento do Mundo Picotagem/dobragem	Rasgar/recortar Colagem	Atividades Plásticas	Experiências
	Modelagem com Terracota e outros materiais	Enfiamentos Entrelaçamentos	Estruturação Espacial	Desenho livre/orientado	Puzzles e jogos de mesa
16.00	Lanche				

Atendimento aos Encarregados de Educação - 6ª feira das 10h50m às 11h50m.
* Estimulação à Leitura na biblioteca que decorre de 2 em 2 semanas. ** Aula que decorre de 3 em 3 semanas.
Educatora: Ana Lopes
Observação: Este horário está sujeito a alterações mediante as necessidades das crianças.

Figura 1 – Horário do bibe encarnado

1.1.5 Relatos diários

Terça-feira, dia 12 de outubro de 2010

A educadora iniciou a manhã com o Domínio da Matemática, na qual elegeu o 3.º Dom de Froebel para revisão de conteúdos. Durante esta aula, a educadora propôs a realização de três construções diferentes, tendo cada uma das crianças na sua posse o referido material. As construções realizadas foram, as torres, o muro baixo e o muro alto. Ao longo da aula de Matemática, a educadora utilizou uma história na qual foi introduzindo algumas situações problemáticas e pedindo que os alunos concretizassem os respectivos cálculos.

Inferências

É muito enriquecedor o uso de materiais manipulativos na Educação Pré-Escolar. São um bom instrumento para a iniciação à matemática e para o desenvolvimento de competências nessa mesma área.

Para Caldeira (2009), “o material manipulativo, através de diferentes actividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem.” (p. 15)

Os materiais manipulativos permitem que a criança manipule objetos, que mais facilmente faça contagens e atinja as competências e os objetivos pretendidos. Com o uso destes objetos, o aluno faz, com menor dificuldade, a ponte entre o concreto e o abstrato, podendo vivenciar experiências que o levam a clarificar com maior rapidez e eficácia os conceitos matemáticos. Assim, como afirma Caldeira (2009), “o princípio básico referente ao uso de materiais, consiste em manipular objectos e “extrair” princípios matemáticos.” (p. 15) Acrescenta ainda que “os materiais manipulativos devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstractas.” (p. 15).

Ao utilizar os Dons de Froebel como recurso à matemática, a educadora vai ao encontro destes princípios.

Para Froebel, a educação de infância era indispensável na vida de uma criança e foi o primeiro educador a enfatizar o brincar e a atividade lúdica.

Froebel (citado por Caldeira, 2009, p. 240) diz que “ao imaginar os vários tipos de materiais para os seus jogos educativos, pretendia permitir à criança a passagem do conhecimento concreto para as “abstracções” da superfície, da linha e do ponto.”

Destaco também o facto de a educadora ter utilizado uma história como meio de ligação entre o material em questão e os conteúdos matemáticos pretendidos. Assim e de uma forma mais apelativa, os alunos são levados a responder a questões matemáticas, absorvendo conceitos mesmo que por vezes não tenham plena consciência de que o estão a fazer. Para Caldeira (2009):

as construções podem ser exploradas através de uma história (...) tornando-se apelativo para a criança estar a ouvir uma história, em que as construções vão surgindo como elementos vivos da mesma e em que os pedidos de cálculo surjam justificados pela necessidade de resolver a situação posta naquele momento e naquela história. (p. 255)

Os Dons de Froebel representam um ótimo meio para o desenvolvimento de inúmeras capacidades e destrezas, tais como o equilíbrio, a orientação espacial, a motricidade fina, a coordenação óculo-manual, a noção de quantidade, a concentração, entre outros. Desta forma considero que, quando bem orientado pelo educador, é uma mais-valia na vida escolar das crianças.

Não queria deixar de acrescentar que nem sempre a educadora facilitou a referida passagem do concreto para o abstrato. O educador tem um papel fundamental na condução do raciocínio das crianças, devendo sempre acompanhá-las em caso de necessidade. Em conceitos como o de meia dúzia, meia dezena, concordo com o facto de que os alunos quando têm dificuldade devem fazer a contagem do material de modo a poderem concretizar e com maior facilidade alcançarem o resultado pretendido. Caldeira (2009) alerta que “sempre que necessite, a criança pode concretizar os seus cálculos, usando as peças.” (p. 256)

Se a atividade é conduzida com um material manipulável, há que usufruir das suas vantagens em termos de aprendizagem.

Sexta-feira, dia 15 de Outubro de 2010

Neste dia o bibe encarnado cumpriu a sua rotina normal, como habitualmente.

Destaco a aula de Conhecimento do Mundo sobre o tato. A educadora fez uma apresentação em *power point*, na qual mostrou algumas imagens relacionadas com o tema. Recordo uma das imagens que mostrava as camadas da pele, legendada. A educadora falou da imagem, apresentando a legenda utilizando palavras como, glândula sebácea e músculo responsável pela ereção do pêlo.

Os alunos estavam sentados em cadeiras, virados para a apresentação do *power point*. A educadora estava de pé perto da tela enquanto apresentava e aprofundava o tema em questão. Não circulou nem integrou os alunos na aula e apenas transmitiu conteúdos. Algumas crianças conversavam entre si, ao longo do decorrer das aulas.

Inferências

É importante o recurso às tecnologias, nomeadamente o computador, em contexto de sala de aula. É uma forma de motivar os alunos, que cada vez mais cedo se interessam pelos “*media*”. “Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (Balancho & Coelho, 1996, p. 17).

Como é do seu interesse, as crianças tendem a focar as suas atenções para o que está a ser exposto. Como defende Santos (2003), “actualmente, o interesse que os indivíduos têm pelos *media* se inicia muito cedo – mesmo antes de a criança atingir a idade escolar – e os acompanha toda a vida.” (p. 44)

Sendo as tecnologias da informação e comunicação uma constante na realidade atual, é importante proporcionar aos alunos desde muito cedo, na educação pré-escolar, o contacto com as mesmas, de modo a que futuramente estejam aptos a lidar sem grandes dificuldades com as TIC. Santos (2003) afirma que “a tendência nos nossos dias é para mim introduzir a educação para os *media* o mais cedo possível e continuá-la ao longo da vida.” (p. 44). A mesma autora acrescenta ainda que “a educação para os *media* deverá desenvolver nos alunos não só o sentido crítico, mas também a autonomia crítica.” (p. 44).

Interessa também que o que é exposto, fazendo uso do computador, seja do interesse do público-alvo e que esteja adequado à faixa etária em questão. Caso isso não suceda, pode levar ao desinteresse das crianças e o objetivo da exposição pode não ser alcançado, podem as crianças não sofrer aprendizagem.

É de certa forma importante, na educação pré-escolar que os alunos sejam integrados no tema que se desenvolve na aula. A educadora não deve ter uma postura distante, no que respeita às vivências dos alunos, monótona e pouco dinâmica de forma a não tornar o tema e a aula em questão “aborrecidos”. Como já foi referido anteriormente, os alunos apreendem mais conhecimentos se o fizerem motivados. A educadora deve ser criativa e proporcionar aulas estimulantes para os alunos. Como

referem Balancho e Coelho (1996), “o modelo criativo de ensino pode ser um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação institucionalizada que existem na escola.” (p. 40). As mesmas autoras acrescentam ainda que “se os projectos operativos, propostos pelo professor, estimularem os interesses e as necessidades do aluno, a receptividade será, logo à partida muito maior.” (Balancho & Coelho, 1996, p. 40).

Para além da criatividade, o educador deve ter em conta a adequação do vocabulário em relação à faixa etária. No decorrer desta aula, e como foi anteriormente referido, a educadora nem sempre utilizou palavras cujo significado as crianças dominassem, não apresentando também sinónimos esclarecedores. O vocabulário foi desadequado e talvez por isso alguns alunos mantivessem conversas paralelas ao tema, pois pela sua atitude era bastante visível que não estavam a conseguir acompanhar o ritmo da aula.

Segunda-feira, dia 18 de Outubro de 2010

O dia iniciou com aula de Matemática. A educadora pediu a colaboração dos alunos para distribuir o material necessário.

Foi utilizado o material estruturado, Blocos Lógicos, para trabalhar a teoria de conjuntos e rever também alguns conceitos como a dúzia e a meia dúzia, embora nunca exemplificando concretamente. Registo o facto de a educadora fazer sempre um reforço positivo depois de os alunos responderem corretamente às questões propostas. Com o terminar da aula a educadora pediu auxílio aos alunos para arrumar o material.

Inferências

É muito importante que o educador reveja conteúdos, que os repita de modo a que os alunos assimilem conhecimentos e que a aprendizagem se torne mais eficaz. O reforço positivo deve vir associado a essa prática. É uma forma de as crianças se sentirem mais confiantes e, assim, não sentirem medo de fracassar quando intervêm ou realizam atividades quer em sala de aula quer noutra contexto.

Assim “todo o aluno é estimulado pelo êxito e inibido pelo fracasso. Trabalha melhor quando se sente seguro e perde o medo de fazer má figura perante os colegas.

Por isso o desejo de êxito e o receio de fracasso constituem motivos para as actividades docentes.” (Balancho & Coelho, 1996, p. 20).

Para Feldman (1999), “reforço é o processo pelo qual um estímulo aumenta a probabilidade de repetição de um comportamento anterior”. (p. 194)

O reforço positivo desperta na criança uma maior confiança e conseqüentemente o aumento da auto-estima, importante na resolução de diversas situações do seu dia-a-dia. Feldman (1999) acrescenta que o reforço positivo é um estímulo que, adicionado ao contexto, origina um aumento de uma resposta anterior. (p. 195).

Desta forma é importante que o educador evite o reforço negativo de modo a não suscitar na criança insegurança e medo de arriscar. Felman (1999) acrescenta ainda que “o reforço negativo verifica-se em duas formas importantes da aprendizagem: a da fuga e a da evitação.” (p. 195).

No que respeita ao facto de educadora pedir a colaboração dos alunos para a distribuição do material, é uma situação, considerada importante na medida em que desenvolve a autonomia, a independência e a responsabilidade nas crianças e faz das mesmas, pessoas mais autónomas e capazes de exercer inúmeras tarefas que irão surgir ao longo das suas vidas. Por outro lado os alunos sentem-se mais integrados na sala de aula e participam ativamente nas tarefas escolares. Felman (1999) sugere que “as crianças desenvolvem independência e autonomia, se a exploração e a liberdade forem encorajadas, ou experimentam vergonha, dúvida e infelicidade, se forem superprotegidas e restringidas.” (p. 422).

Cabe ao educador dar aos alunos a possibilidade de exercerem tarefas que os tornem seres mais responsáveis.

Terça-feira, dia 19 de Outubro de 2010

O dia começou com Matemática, com o material estruturado, Cuisenaire. Os alunos manuseavam as peças e faziam a leitura das mesmas por cores e valores de cada peça. A educadora utilizou o material para fazer a revisão do conceito de números pares e ímpares, desta vez exemplificando com os próprios meninos.

Em seguida, os alunos foram para o ginásio onde tiveram aula de música com o professor Paulo. Houve alguma agitação durante a aula e até casos de indisciplina.

Ao longo do decorrer da aula, o professor alertou várias vezes os alunos perturbadores, nem sempre obtendo respostas favoráveis a uma boa relação professor-

aluno. Quando percebeu que as suas repreensões falhavam constantemente ordenou que um dos alunos abandonasse a aula e se sentasse num canto do ginásio numa primeira fase, ordenando posteriormente que saísse do espaço e que ficasse numa sala de aula, do 1.º ciclo que se encontra ao lado do referido ginásio. O aluno só regressou no fim das atividades pelo que não assistiu ao decorrer das mesmas.

Inferências

Como já foi referido anteriormente, o uso de materiais manipulativos é uma mais-valia na vida escolar das crianças. É importante também que todos os alunos tenham em sua posse o mesmo material para que todos vivenciem a experiência de igual modo.

Os materiais podem servir para assimilação de conteúdos já antes ouvidos ou vivenciados pelos alunos. Para Ponte e Serrazina (2000), “a manipulação do material pelos alunos, devidamente orientada, pode facilitar a construção de certos conceitos e servir para representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e atividades, permitindo assim a sua melhor estruturação.” (p. 28)

O material Cuisenaire é bastante interessante do ponto de vista pedagógico. Desenvolve competências numéricas e as barras de cor tornam-se estimulantes para as crianças. Caldeira (2009) defende que “para além do desenvolvimento da lógica matemática, o material Cuisenaire possui um considerável valor na educação sensorial. As peças são feitas de um material de fácil manipulação e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e experimentação.” (p. 126).

A aula de matemática decorreu com normalidade e os alunos aderiram com satisfação ao uso do material Cuisenaire.

Como foi referido anteriormente, a aula de música foi um pouco atribulada. Destaco esta aula por se distinguir das restantes aulas de música, cujo comportamento dos alunos não foi de todo exemplar. Interessa interrogar as causas dos diversos momentos de indisciplina que ocorreram ao longo da aula e as medidas do professor face às circunstâncias.

Para Magalhães (citado por Curto, 1998), “um comportamento indisciplinado é aquele que de alguma forma perturba ou impede o normal decurso do processo ensino-aprendizagem.” (p. 31)

Existem muitos fatores que podem influenciar o comportamento dos alunos durante uma aula, como por exemplo, o facto de o aluno não estar motivado para o tema ou atividade que o professor propõe. O facto de o aluno não estar interessado pode levá-lo a ter comportamentos desviantes e conseqüentemente perturbar o bom funcionamento da aula, pois, “o interesse matem a atenção no sentido de um valor que se deseja.” (Balancho & Coelho, 1996, p. 21).

Outra das razões que podem levar o aluno ao total desinteresse e naturalmente a ter atitudes reprováveis pode estar relacionada com a sua instabilidade emocional, a qual influenciará o seu comportamento. O professor deverá ter em atenção as causas da ação e tomar medidas adequadas às situações. De acordo com Balancho e Coelho (1996), “a instabilidade emocional do aluno leva-o a revelar, consoante os momentos, atitudes diferentes perante o trabalho a realizar. Cabe ao professor descobrir os motivos que condicionam tais atitudes e ajudar o aluno a encontrar o equilíbrio.” (p. 19)

O professor deve criar regras com os alunos, para que os mesmos se encontrem aptos a serem cidadãos responsáveis e saberem viver em sociedade. As medidas que são tomadas na fase pré-escolar vão influenciar os comportamentos dos alunos nas suas vidas futuras. Assim o professor deve estar consciente dos seus atos e tomar decisões com o objetivo de influenciar positivamente os seus alunos. De acordo com Maya (2000), “mais do que pura obediência, é o espírito crítico e o sentido de responsabilidade que o professor deverá desenvolver no aluno.” (p. 25)

O educador/professor deve encontrar a melhor forma de se fazer respeitar, tendo em conta as características que os alunos que tem à sua frente apresentam. Talvez o facto de criar as regras a cumprir na sala de aula, em conjunto com os alunos, se torne uma forma de as crianças estarem conscientes do que podem ou não fazer em ambiente de sala de aula.

Sexta-feira, dia 22 de Outubro de 2010

A educadora destinou para este dia, abordando o tema do corpo humano, mais concretamente os cinco sentidos, dar a conhecer as características do paladar. Para esse fim, utilizou como suporte um *power point*, onde exibiu imagens, legendadas, da boca e da língua.

A aula foi sobretudo expositiva, sem interação dos alunos, que se encontravam sentados em cadeiras de frente para a apresentação de *power point* e recebiam a informação dada pela educadora.

Durante a exposição a docente utilizou expressões como “sensibilidade dos sabores”, recorrendo sempre a diferentes imagens que ilustravam o seu discurso.

Para terminar a apresentação, a educadora lançou um desafio aos alunos. Mostrou imagens de alimentos e pediu que os alunos identificassem a zona da língua que reagia com aquele alimento, através do seu sabor. Não obteve nenhuma resposta correta.

Depois do recreio, os alunos foram para o ginásio onde tinham a professora de educação física à sua espera.

Inferências

A área de Conhecimento do Mundo, como o próprio nome indica, sugere que as crianças conheçam o mundo que as rodeia. Para que a aprendizagem seja eficaz, é importante que a forma como se transmitem os conhecimentos seja desafiante e consiga captar a atenção dos alunos. Para tal, Jensen (2002) sugere uma solução: “utilize rituais divertidos e energéticos para a abertura da aula, para o desfecho e para a maior parte dos procedimentos e actividades que são por norma repetitivos.” (p. 83)

A aula sobre o paladar foi essencialmente expositiva e sem interação por parte dos alunos. Assim Balancho e Coelho (1996) referem que “dar uma aula não é simplesmente uma questão de falar, nem de falar bem, nem de falar “bonito”. Dar uma aula é um problema de comunicação entre professor e alunos.” (p. 41)

O facto de a educadora não integrar os alunos na aula de conhecimento do mundo, tornando-a monótona, provocou alguma desmotivação por parte dos mesmos, fazendo com que a falta de interesse os impedisse de responder corretamente às questões levantadas. Pacheco (1999) sustenta que “a motivação dos alunos dependerá também do professor: quanto mais conseguir implicar os alunos nas atividades, utilizar referências pessoais (reforço positivo) e variar os materiais e recursos didáticos, maior êxito este terá.” (p. 178)

O mesmo autor acrescenta ainda que “o modo como o professor apresenta a informação, núcleo vertebral de toda a escola, tem reflexos na aprendizagem dos alunos” (p. 179).

Assim, deve o educador proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem que tenham como objetivo a integração dos alunos, para que estes se envolvam nas atividades.

Segunda-feira, dia 25 de outubro de 2010

A educadora deu início ao dia com a aula de Matemática, utilizando para condução do raciocínio, o uso do 4.º Dom de Froebel. Cada uma das crianças tinha na sua posse uma caixa com as peças correspondentes a este dom. Este material foi utilizado para revisão de conteúdos como, a noção de dúzia, meia dúzia, dezena, meia dezena, números pares e ímpares.

Os alunos apresentaram muitas dificuldades na resolução de problemas que envolviam os temas anteriormente referidos. A educadora envolveu o material numa história, onde as personagens se deparavam com algumas dificuldades matemáticas e pedia aos alunos que as tentassem ultrapassar.

Perante um embaraço demonstrado pelos alunos, na resolução dos ditos problemas, a educadora utilizava o material para exemplificar o exercício, chegando até a recorrer às próprias crianças para o fazer, mais concretamente na distinção entre número par e número ímpar, onde pediu que alguns alunos formassem um comboio a pares como faziam habitualmente.

Inferências

É importante o que educador proporcione às crianças situações favoráveis à aprendizagem da matemática, facilitando assim a ultrapassagem de dificuldades inerentes a esta área. De acordo com Rangel (1992), o educador deve:

organizar um ambiente favorável à acção, à experimentação e ao intercâmbio entre crianças criando situações que solicitem e encorajem a criança a pensar por si mesma (...) sem querer obter dela, apressadamente, respostas e soluções “corretas” aos problemas e desafios vivenciados. (p. 59)

Durante a aula apresentada, as crianças mostraram algumas dificuldades e por vezes davam respostas erradas ao solicitado. É importante que o educador consiga identificar o motivo desse erro para que possa criar estratégias que facilitem a sua aniquilação. Como acrescenta Rangel (1992), “as crianças não erram por acaso ou por

falta de atenção, quando são deixadas em liberdade para pensar e opinar: há sempre um bom motivo sustentando o erro infantil.” (p. 60)

Para poder agir adequadamente, o educador deve então estar atento e disponível para adequar as suas estratégias. Nesta linha de pensamento, Rangel (1992) sugere ainda que “os educadores deveriam estar mais atentos a esses motivos, pois através deles tem-se as pistas de como problematizar a atividade da criança e organizar novas intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento infantil.” (p. 60)

Depois de detetada a natureza do erro, é importante que o educador possa conduzir o raciocínio dos alunos, com uma linguagem adequada à situação e faixa etária para que estes consigam chegar sozinhos ao resultado correto. A educadora propôs diferentes situações, exemplificando os conteúdos e integrando as crianças na dinâmica de sala de aula. De acordo com a NCTM (1994), “a natureza do discurso na sala de aula é o aspecto que tem maior influência no que os alunos aprendem de Matemática. Os alunos devem estar activos, fazendo conjecturas, propondo abordagens e soluções para os problemas.” (p. 48)

Ao envolver as atividades numa história, a educadora conseguia, através do seu discurso, captar a atenção dos alunos e fazer com que se sentissem envolvidos nas questões apresentadas, deixando-os predispostos a aprender e dando-lhes a oportunidade da aprendizagem. Essa medida é fundamental pois, segundo a NCTM (1994), “ a natureza da actividade e do diálogo na sala de aula determina as oportunidades que cada aluno tem para aprender tópicos específicos, bem como para desenvolver as suas capacidades de raciocínio e de comunicação sobre esses tópicos.” (p. 57)

Deste modo, para que as crianças ultrapassem as suas dificuldades a nível da matemática, o educador deve estar permanentemente atento e adequar as suas estratégias em benefício do aluno.

Terça-feira, dia 26 de outubro de 2010

Neste dia, a minha colega de estágio, Ana Filipa, promoveu atividades com os alunos, durante toda a manhã. Iniciou a manhã com uma aula de Conhecimento do Mundo. Continuou então com tema do corpo humano, mais concretamente os 5 sentidos, o paladar.

Para levar a cabo esta aula, a Filipa utilizou uma representação de uma língua em ponto grande, feita de esferovite. A mesma tinha colados pedaços de feltro, cujas cores diferenciavam as partes da língua, provocadas pela ação de diferentes sabores.

Depois de uma breve revisão dos conteúdos, a Filipa colocou à disposição dos alunos alguns alimentos que despertavam as diferentes zonas da língua. As crianças provaram-nos e iam identificando os sabores.

Para terminar esta aula, a Filipa sugeriu aos alunos uma atividade, na qual existiam diferentes alimentos escondidos no salão e as crianças a pares tinham que descobri-los. Uma das crianças do par tinha os olhos vendados e a outra tinha o papel de guia na descoberta dos alimentos.

Inferências

A Ana Filipa, ao abordar o tema, apelou à participação dos alunos, mais precisamente na composição da referida “língua”. Solicitou que alguns alunos colassem os referidos pedaços de feltro, a fim de fazer a distinção entre as diferentes zonas da língua, ativadas com sabores distintos.

Na área de Conhecimento do Mundo, é pois importante que os alunos vivenciem os conteúdos e não que apenas lhes sejam transmitidos. Desta forma, Astolfi e Develay (1999) acreditam que “a compreensão é alguma coisa que não se transmite e que só pode ser operada mediante a participação central do aluno.” (p. 74)

Para que exista aprendizagem, de uma forma mais eficaz, é essencial que o educador proporcione aos alunos momentos de experimentação, para que eles próprios possam tirar conclusões e criar o próprio saber. Desta forma, Astolfi et al. (1998) sugerem que deve existir uma “aprendizagem escolar progressiva, em que as noções são postas em relevo de forma indutiva a partir dos dados perceptivos das observações e das experimentações didáticas.” (p. 38)

Ao dar a cada aluno diferentes alimentos a provar, a Filipa conseguiu suscitar o interesse da turma, deixando os alunos curiosos. Ao provarem, puderam eles próprios comprovar o que falaram anteriormente e tirar as suas próprias conclusões. Esta atividade tornou-se para os alunos uma situação diferente das do seu dia-a-dia e isso tornou-os mais disponíveis para aprender. Assim como afirma Jensen (2002), “um ingrediente essencial a qualquer programa intencional para enriquecer o cérebro do

aluno é, em primeiro lugar, a promoção de uma aprendizagem desafiante, com novas informações ou experiências.” (p. 55)

Se numa área como a de Conhecimento do Mundo, a aula a lecionar, na Educação Pré-Escolar, não estiver diretamente relacionada com o verdadeiro conhecimento desse mundo através da utilização dos sentidos, então esse conhecimento não é conseguido na sua totalidade. Será possível existir aprendizagem se falamos dos sentidos mas não os utilizamos?

Ainda para a abordagem do mesmo conteúdo, a Filipa fez uma atividade a pares, na qual os alunos tinham que procurar alimentos escondidos no salão. Note-se que falamos do mesmo tema e podemos contar três estratégias diferentes.

Nem todos os alunos mostram interesse pelas mesmas atividades e conteúdos, é então importante que o educador diversifique a sua forma de levar a cabo os assuntos para que consiga mais facilmente *chegar* a toda a turma.

Jensen (2002) refere que:

uma vez que o que é desafiante para um aluno pode não ser para outro, tal facto constitui um poderoso argumento em favor de uma melhor escolha do processo de aprendizagem, incluindo a aprendizagem autocontrolada e uma maior variedade nas estratégias utilizadas com vista a conquistar melhor os alunos. (p. 66)

O mesmo autor acrescenta ainda que “independentemente das opções que os alunos possam tomar, é um imperativo do educador expô-los a um leque alargado de metodologias.” (p. 66)

Se o educador não diversificar as suas estratégias, na abordagem dos conteúdos, corre o risco de não conseguir que todas as crianças tenham o mesmo acesso a esses conteúdos. Tendo em conta que cada criança tem a sua forma de aprender, é preciso tentar satisfazer todas.

Sexta-feira, dia 29 de outubro de 2010

Para este dia, a disposição das mesas, utilizadas pelos alunos, foi alterada e ficaram todas juntas no centro do salão, sentando-se as crianças à volta como se se tratasse de uma grande mesa única. Todos ficaram virados para o centro da mesa, onde a educadora tinha expostos alguns ingredientes, úteis para a preparação de bolos de canela, tendo sido esse o propósito de todas as alterações feitas.

Apelando sempre à participação das crianças, a educadora preparou a massa, misturando os ingredientes. Destaco o facto de a docente ter utilizado os próprios ingredientes para fazer uma apelação constante à Matemática.

Preparada a massa, cada aluno recebeu um pedaço da mesma, para que pudesse também amassar e preparar o seu próprio bolo.

Inferências

Começo por dar um especial destaque à alteração feita no espaço da sala de aula. É importante que os alunos tenham contacto com ambientes diferentes, mesmo que não saiam do mesmo espaço. O espaço e a sua organização também influenciam a aprendizagem dos alunos. Como refere Jensen (2002), “hoje em dia as provas de que os ambientes enriquecidos realmente desenvolvem melhor um cérebro são esmagadoras”. (p.67)

O espaço deve estar em constante renovação, para que as crianças estejam constantemente em contacto com a novidade o que as deixa mais dispostas a aprender. Assim, Jensen (2002) sugere que, para um ensino de qualidade, o educador deve “aumentar a riqueza e a variedade das opções do aluno no que ao meio ambiente diz respeito, nomeadamente quanto à disposição dos lugares na sala, à iluminação e aos sistemas periféricos.” (p. 67)

O espaço pode tornar-se um aliado no desenvolvimento de competências e para que tenha essa função, é preciso que seja bem utilizado e renovado. Zabalza (1998) expressa a sua ideia dizendo que “o espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos outros aspectos-chave.” (p. 50)

Durante a preparação dos referidos biscoitos de canela, a educadora manteve sempre um diálogo com os alunos, fazendo várias questões acerca do tema abordado, apelando à participação das crianças. Qualquer que seja o conteúdo abordado, pode sempre ser utilizado para desenvolver a linguagem e expandir o vocabulário ativo das crianças. Tendo a linguagem um papel fundamental na descodificação da realidade, Zabalza (1998) refere ser de grande importância:

criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem; criar oportunidades para falas cada vez mais ricas de uma interação educador-criança que a faça colocar em jogo todo o seu repertório e superar constantemente as suas estruturas prévias. (p. 51)

Conforme foi referido no relato dos acontecimentos deste dia, a educadora aproveitou os ingredientes que tinha à disposição para apelar à Matemática, levando os alunos a fazerem várias vezes contagens e a reverem conteúdos matemáticos. Esta prática pode tornar-se bastante produtiva, na medida em que não faz uma separação estanque das áreas curriculares e os alunos podem aprender em todos os assuntos de todos os assuntos.

A interdisciplinaridade está relacionada com a abordagem de conteúdos de campos disciplinares diferentes, ao mesmo tempo, sem que seja necessária uma separação horária, de acordo com a organização do ensino. Fourez, Maingain e Dufour (2008) definem interdisciplinaridade como um “termo comumente utilizado para abarcar uma gama de práticas na realidade diferenciadas. No entanto, elas têm em comum a colocação em rede de saberes e de competências provenientes de diferentes campos disciplinares.” (p. 25)

A interdisciplinaridade é uma prática que pode levar a “bom porto” o desenvolvimento de competências. Não deve existir uma fragmentação do conhecimento científico. Pombo, Guimarães e Levy (1994) acreditam que “todo o bom professor pratica, necessariamente, pelo menos alguma interdisciplinaridade.” (p. 17)

Para terminar a atividade, a educadora distribuiu pelos alunos um pedaço de massa, envolvendo mais uma vez toda a turma na mesma.

Terça-feira, dia 2 de novembro de 2010

Neste dia eu estive responsável pelas atividades dos alunos, ao longo de toda a manhã de estágio. Iniciei a manhã com a aula de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, utilizando para esse fim a história *Uma história de dedos* de Luísa Ducla Soares. Conforme ia contando a história, os alunos tinham, cada um, um dedoche. Os dedoches foram colocados em dedos diferentes. Conforme, ao longo da leitura, ia chamando pelo nome cada dedo, cada aluno levantava o seu dedoche, fazendo-o corresponder à chamada.

Após esta atividade, dei início à aula de Conhecimento do Mundo. O tema estava mais uma vez relacionado com o corpo humano, os 5 sentidos, mais precisamente o tato.

Depois de uma breve conversação acerca do tema, disponibilizei às crianças um pedaço de gelo e um pequeno boneco aquecido, para que manipulassem e descrevessem as sensações que daí adviessem.

Posto isto, apresentei uma caixa com vários cubos lá dentro, embora os alunos não os conseguissem ver. Cada cubo estava forrado com diferentes texturas (lixa, lã, papel, etc.). A caixa era fechada e tinha apenas uma abertura pela qual algumas crianças retiravam um cubo de cada vez. Depois de retirado, era pedido aos alunos que sentissem a textura em questão e verbalizassem as suas sensações.



Figura 2 – Caixa do tato

Depois do recreio, dei início à aula de Expressão Plástica, na qual os alunos tinham à disposição peças de roupa pequenas, cada uma com uma textura diferente, e uma ficha com um menino desenhado. Cada aluno teria que vestir o boneco, colando pelo menos duas texturas diferentes.

Inferências

Como referido anteriormente, dei início às atividades da manhã, com a leitura de uma história. Fi-lo por considerar importante o contacto das crianças com a leitura, as histórias, os livros... considero-o importante pois é através deste contacto que as crianças vão desenvolvendo o gosto por ler. Jean (2000) diz que “ler em voz alta” é “um gesto e uma provocação no sentido positivo do termo.” (p. 88)

Sendo que, mais tarde, aprenderão essa tarefa fundamental para as suas vidas, é importante que, desde tenra idade se dê a oportunidade de ouvirem histórias. Morais (1997) acredita que “o primeiro passo para a leitura é ouvir livros.” Justifica-o dizendo que “a audição da leitura por outra pessoa tem uma tripla função, cognitiva, linguística e afectiva.” (p. 164)

Quanto maior e mais variada for a proximidade entre a criança e a leitura, para além de desenvolver o vocabulário, a criança terá mais facilidade em fazer a ponte entre

a oralidade e a escrita, assim Morais (1997) acrescenta que “ao nível linguístico, a audição dos livros permite clarificar um conjunto muito variado de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada.” (p. 165)

De seguida, teve início a aula de Conhecimento do Mundo, na qual os alunos tiveram um papel bastante participativo, na medida em que expuseram as suas ideias, em relação ao tema, contando experiências vividas e fazendo a ligação dos conteúdos ao seu quotidiano. Permite que assim fosse porque considero importante que as crianças partilhem experiências, pois quando entram na sala de aula já trazem inúmeros conhecimentos e também algumas dúvidas que lhes vão surgindo no dia-a-dia, confrontados com situações reais. De acordo com Detry e Simas (2001), “... na interacção com os alunos, nomeadamente na sala de aula, se sugere aos educadores e professores que aproveitem as suas competências, os seus saberes e as suas motivações.” (p.59)

Os mesmos autores acrescentam ainda que “aprender não se limita apenas à aquisição de novas informações, mas tem ainda por objetivo corrigir, aprofundar, alargar e reorganizar a nossa base de conhecimentos existentes.” (Detry e Simas, 2001, p.19)

Mais uma vez, falando dos sentidos de que somos dotados, criei uma atividade, na qual todas as crianças sentiram as diferentes texturas apresentadas na referida caixa.

A referida caixa criou alguma curiosidade nas crianças, isto porque não conseguiam ver o que lá estava dentro. Isso pode ser uma forma de captar a atenção dos alunos, na medida em que suscitava nelas o interesse em descobrir o que ia acontecer. Tavares e Alarcão (2002) apontam que “as tarefas e o material a apresentar devem ser seleccionados e organizados de tal modo que a criança sinta uma certa tensão (benéfica) que a leva em busca da equilibração e que se traduz num desejo de aprender.” (p. 102)

Algumas das crianças colocando a mão dentro da caixa, retiraram os objetos e, sendo estes revestidos de texturas diferentes, toda a turma pode manusear o objeto e descrever as suas sensações ao fazê-lo. É fundamental que as crianças manuseiem objetos, pois através das sensações, poderão mais facilmente conhecer o mundo que as rodeia. Piaget (citado por Tavares e Alarcão, 2002) sustenta esta ideia, defendendo que “o ensino deve acompanhar o desenvolvimento humano; a ser assim, a aprendizagem começaria por experiências activas como a manipulação de objectos para depois passar ao estudo das representações dos objectos e suas características.” (p. 103)

Nesta faixa etária, a parte prática das atividades, representa um papel fundamental pois encaminha mais facilmente à compreensão dos conteúdos.

Sexta-feira, dia 5 de novembro de 2010

As aulas do bibe encarnado (5 anos) continuavam relacionadas com o tema do corpo humano e neste dia a Ana Filipa, minha colega de estágio, voltou a dar as aulas que planificou para toda a manhã.

Iniciou a manhã com a área de Conhecimento do Mundo. O tema foi o sistema digestivo e como estratégia para que os alunos o apreendessem, a Filipa levou uma boneca grande a que deu o nome de Margarida e conforme explicava o tema, ia colando representações de órgãos do aparelho digestivo na referida boneca.

O material era grande e visível a todos. As crianças estavam sentadas no chão, formando uma roda.

Deu então início à aula de Estimulação à Leitura, utilizando como apoio a história *Cozinhar às avessas*, relacionada com o tema da aula anterior.

Depois do recreio, os alunos voltaram para o salão e sozinhos, equiparam-se para a aula de ginástica.

Inferências

A aula de Conhecimento do Mundo, pela qual a Ana Filipa iniciou a manhã de atividades mostrou-se ser uma aula bastante dinâmica, na medida em que teve sempre como base um diálogo entre a mesma e os alunos. Freire (citado por Vasconcelos e Brito, 2007) define um bom educador como sendo:

o educador que sabe como trabalhar os diferentes saberes, que adota uma postura dialógica não apassivadora, (...) aquele que possui a humildade do saber compartilhado, envolvendo os alunos numa constante troca de conhecimentos e informações necessárias ao desenvolvimento do indivíduo. (p. 51)

Talvez o facto de a Ana Filipa ter levado para conduzir o tema uma boneca em ponto grande, através da qual identificava, com a ajuda dos alunos, a posição dos diferentes órgãos do sistema digestivo, tenha sido um aspeto que influenciou a motivação e concentração da atenção dos alunos. Gibson (citado por Borràs 2001a)

afirma que “as crianças são exploradoras activas dos objectos e acontecimentos do ambiente.” (p. 171)

O referido material utilizado, era também bastante grande e estava disposto de uma forma a que todos tinham igual acesso, no que se refere ao campo da visão.

Sem que se notasse uma grande distinção, a Ana Filipa passou então a dirigir a aula do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no qual utilizou a mesma boneca, para contar desta vez uma história que como que resumia tudo até então conversado.

A história intitulava-se *Cozinhar às avessas* e mais não era que uma descrição do que se passa dentro do organismo durante o processo de digestão. De uma forma subtil, a Filipa conseguiu interligar as duas áreas, referindo o mesmo conteúdo. Isso prova que realmente não existe a necessidade de fazer uma separação estanque do que são as áreas do conhecimento, mas sim que é possível aprender sobre todas as coisas em todas as áreas.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) referem que “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente.” (p.48)

Na Educação Pré-Escolar, é importante que exista uma “perspectiva globalizante” na interligação de conteúdos e áreas dando ênfase a “uma abordagem transdisciplinar do ensino e da aprendizagem.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 49)

As crianças terminaram a sua manhã com a aula de ginástica, que decorreu no ginásio do jardim-escola. Quero apenas referir a importância da introdução de atividades físicas na Educação Pré-Escolar, pois é a altura em que as crianças começam a dominar o seu próprio corpo e a desenvolver a motricidade global, bem como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “tendo em conta o desenvolvimento motor da criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina,” pois isso irá permitir que “todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo”. (p. 58)

Quando inicia a Educação Pré-Escolar, a criança já é dotada de algumas aquisições motoras básicas (andar, manipular objetos...), assim é importante se possa dar continuidade a esse desenvolvimento.

Segunda-feira, dia 8 de novembro de 2010

Neste dia a educadora iniciou as atividades com aula de Matemática. Na aula utilizou o 3.º e 4.º Dons de Froebel, em simultâneo. Utilizou-os inicialmente para rever conceitos matemáticos como o nome dos sólidos geométricos apresentados.

Passou então a sugerir algumas situações problemáticas, que envolviam diferentes temas, contando histórias para os levar a cabo.

Cada aluno fez a sua construção. Todos construíram a mesa e as cadeiras, solicitadas pela educadora. A docente fez um acompanhamento permanente aos alunos que apresentaram dificuldades quer na construção, quer na resolução dos problemas. Fez várias vezes uso do reforço positivo.

Na segunda parte da manhã, metade da turma do bibe encarnado esteve com a professora de informática, como era hábito e a outra metade permaneceu no salão, estando neste dia ocupados com a atividade de Expressão Plástica sugerida pela minha colega Filipa, não tendo conseguido realizá-la no dia em que estava planeada.

Nesta aula, os alunos utilizaram a plasticina para moldar os órgãos do sistema digestivo, e colá-los numa ficha com a representação da figura humana.

Inferências

Ao usar os dons de Froebel para encaminhar a aula de Matemática, a educadora envolveu as suas questões em pequenas histórias que os alunos ouviam com curiosidade e sobre as quais quiseram saber sempre mais um pouco. Os alunos, ao manusearem o material, envolvidos na história que lhes estava a ser relatada e que os incentivava a ultrapassarem situações problemáticas que iam surgindo, permaneciam atentos e esforçados por conseguir alcançar o resultado, mesmo que ainda assim isso não acontecesse sempre.

Bruner (citado por Tavares & Alarcão 2002) refere que:

a aprendizagem é um processo activo do sujeito que apreende, organiza e guarda a informação recebida. O conhecimento adquire-se a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem. (p. 103)

Os alunos mostraram algumas dificuldades nos conteúdos apresentados. Talvez por essa razão, a educadora não tivesse introduzido novos conteúdos e estivesse ainda a

rever informações dadas previamente. É importante que o educador respeite o ritmo das crianças e que avance o nível de dificuldade, quando sentir que os alunos estão aptos para tal. Tavares e Alarcão (2002) dizem que “um aluno está “pronto”, “preparado” ou “maduro” para iniciar uma nova tarefa de aprendizagem se tiver conhecimentos e habilidades que lhe permitam avançar no seu processo de aprendizagem.” (p. 125) Os mesmos autores acrescentam ainda que “se esses pré-requisitos lhe faltarem, devemos então considerar que ele ainda não está pronto, preparado ou maduro.” (p. 125)

Como foi referenciado no texto acima descrito, a educadora fez bastantes vezes uso do reforço positivo, sempre que as crianças se mostravam conhecedoras dos conteúdos abordados, sendo esta uma aula que tinha o intuito de rever conceitos, a nível da Matemática. Tavares e Alarcão (2002) definem reforço positivo, como sendo “uma situação em que a relação entre o estímulo e a reacção é fortalecida de tal maneira que aumentam as possibilidades de que, no futuro, uma determinada reacção seja associada a um determinado estímulo.” (p. 95)

O uso desta prática pode levar a que a criança se sinta mais confiante, e que repita a situação que foi reforçada positivamente. Skinner (citado por Tavares e Alarcão, 2002) defende que “as reacções que são recompensadas têm tendência a ser repetidas.” (p. 96)

Desta forma, pode o educador fazer do reforço positivo uma prática utilizada regularmente com vista a tornar os alunos cidadãos confiantes.

Para terminar a manhã, como acima referido, uma parte da turma permaneceu no salão com a Filipa, que conduziu a aula de Expressão Plástica. Cada criança realizava a sua atividade, moldando a plasticina, de forma a criar representações dos órgãos que constituem o sistema digestivo. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), as atividades de expressão plástica “tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado.” (p. 61)

Pois se assim é, estivemos perante uma situação educativa, sendo que as crianças se divertiram e mostraram bastante empenho e vontade de realizar a tarefa. Conseguiram-no, embora alguns alunos apresentassem algumas dificuldades dado ao facto de terem que recorrer a uma motricidade fina desenvolvida que nem sempre existia. O uso da plasticina pode ser um incentivo ao seu desenvolvimento, pois ditam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) que “o

desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano do jardim de infância, onde as crianças aprendem a manipular diversos objectos.” (p. 59)

A manhã terminou desta forma, seguindo as crianças para o refeitório onde, como habitualmente, almoçaram.

Terça-feira, dia 9 de novembro de 2010

Este dia foi mais uma vez, destinado à apresentação das atividades, por mim planificadas, ao longo de toda a manhã. Desta vez iniciei a manhã com a área de Conhecimento do Mundo, cujo tema era o sistema respiratório. Para mais facilmente dar a entender os conteúdos, levei uma tela grande, com a representação do corpo humano, onde estava desenhado o aparelho respiratório.

Pedi que os alunos efetuassem os movimentos de inspiração e expiração para lhes dar a conhecer o trajeto do ar no nosso corpo. Assim, solicitei que alguns alunos colassem pequenas setas na tela que representavam o percurso feito pelo ar, no corpo humano.

Após a aula de Conhecimento do Mundo, no exterior, foi realizado um jogo, no qual os alunos tinham que ultrapassar vários obstáculos até encontrarem um puzzle em ponto grande. Encontrado o puzzle, deveriam o mais rapidamente possível completá-lo. Estavam divididos em equipas de nove elementos. A equipa que primeiro desse o formato correto às peças soltas, ganhava o jogo.

Para encerrar as atividades da manhã, pedi que os alunos se sentassem no chão do salão, formando uma roda e fiz a leitura da história *O sapo apaixonado* de Max Velthuijs. Depois da leitura, os alunos tinham à disposição algumas imagens da história desordenadas. Recontando a história, os alunos ordenaram as imagens de acordo com acontecimentos da mesma.

Inferências

Como foi anteriormente descrito, iniciei a aula de Conhecimento do Mundo a partir de uma chamada de atenção para os movimentos involuntários que realizamos ao respirar. Assim, pedi que as crianças se apercebessem deles e se questionassem acerca da entrada e saída de ar no nosso corpo. O facto de ter integrado todas as crianças nesta atividade, fez com que se entusiassem e se sentissem motivadas a perceber o que

estaria por detrás daqueles movimentos. De acordo com Martins et al. (2009), “a participação activa das crianças em todas as fases do desenvolvimento das actividades favorece o seu entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas acções.” (p. 21)

Durante a restante aula de Conhecimento do Mundo, as crianças foram participando, colocando questões pertinentes acerca do tema, tornando assim possível a realização de um diálogo edificante entre mim e os alunos. De acordo com Detry e Simas (2001), “... na interacção com os alunos, nomeadamente na sala de aula, se sugere aos educadores e professores que aproveitem as suas competências, os seus saberes e as suas motivações.” (p.59)

Posto isto, foi-me solicitado que realizasse um jogo com as crianças. Considerei uma proposta bastante interessante pelas vantagens que o jogo traz no desenvolvimento dos alunos. Foi um momento divertido, no exterior, do qual as crianças desfrutaram bastante. O jogo implica que, em equipa, as crianças socializem e aprendam de uma forma mais *solta* e natural. Zabalza (1998) fala do jogo dizendo que “é oferecido como um terreno fértil para “cultivar” os processos cognitivos, estéticos, ético-sociais e existenciais do sujeito em idade evolutiva.” (p. 82)

O jogo está diretamente associado à aprendizagem. Para além de ser útil no aprofundamento dos conteúdos, tornando as crianças mais interessadas, tem inerente o aspeto da socialização. Ao trabalharem em equipa, as crianças apoiam-se umas nas outras e juntas procuram estratégias para ultrapassar obstáculos. Caldeira (2009) reforça o valor do jogo considerando que “o jogo constitui uma ferramenta pedagógica, promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social.” (p. 49) A mesma autora acrescenta ainda que “na escola, o jogo pode ser um instrumento de alegria. Os alunos, quando jogam têm prazer, e fazem emergir a aprendizagem.” (p. 49)

Para além da socialização, a comunicação está também presente no ato de jogar em equipa. Desta forma, Zabalza (1998) afirma que “a comunicação encontra no mundo do jogo um contexto fértil para dar características de natureza educativa às linguagens verbais e não-verbais (gestos, sons, imagens).” (p. 83)

Para a aula de estimulação à leitura e abordagem à escrita, destinei uma atividade de tinha como objetivo principal o reconto de histórias, depois de ter sido feita a leitura da história *O sapo apaixonado* de Max Velthuijs. Giasson (1993) define reconto dizendo que “consiste em pedir ao aluno que leia uma história e a conte por palavras suas.” (p. 149)

Cabe ao educador, proporcionar momentos aos alunos para que recontem histórias ou contos, fazendo assim uma leitura do que os alunos apreenderam do que lhes foi contado e obriga-os a organizarem as informações de uma forma cronológica. Giasson (1993) sugere que “o facto de terem que recontar o texto obriga os alunos a reorganizarem os elementos informativos de modo pessoal.” (p. 149)

Segundo Giasson (1993), ao recontarem histórias, os alunos “desenvolvem as suas habilidades de narrar” e ajuda a “verificar se compreendem as histórias que lêem.” (p. 151)

Foi uma aula, na qual os alunos sequenciaram corretamente as imagens, que continham episódios da história previamente contada. Os alunos mostraram agrado e interesse em fazê-lo.

Sexta-feira, dia 12 de novembro de 2010

Neste dia, eu iniciei a manhã com a leitura da história *O gato e o rato* de Luísa Ducla Soares. Foi feita uma leitura interativa, na qual os alunos repetiam vários sons e expressões que surgiam no decorrer da leitura.

Destaco depois a aula de Matemática, guiada pela educadora Ana, que serviu para revisão de conteúdos programáticos, tais como, noção de dúzia, dezena, meia dúzia e meia dezena. Ao serem propostos alguns exercícios e situações problemáticas pela educadora, era visível que os alunos apresentavam muitas dificuldades. A docente nem sempre exemplificou, concretizou os exercícios. Alguns alunos permaneceram com as suas dúvidas. Notou-se alguma agitação e desatenção por parte das crianças. A educadora apresentava uma postura séria, pouco sorridente.

Inferências

A educadora sugeriu-me que lê-se uma história para as crianças. Depressa aceitei o desafio. Pedi que se sentassem no chão, de forma a que todos me visualisassem bem. Ficaram muito atentos ao que ia acontecer. Comecei por ler a história, por sinal muito divertida e no seu decorrer, todos começaram a participar e pediam que virasse a página e lê-se mais. Estavam muito interessados e depressa percebi que aquele momento estava com certeza a despertar neles o gosto pela leitura e isso facilitar-lhes-

ia, mais tarde a compreensão da escrita. Alves (2004) diz que “no primeiro momento as delícias do texto encontram-se na fala do professor.” (p.18)

Entendi que aquele entusiasmo se devia à forma como lhes estava a ser lida a história, pois eu própria me estava também a divertir imenso e isso talvez lhes tenha sido transmitido. Alves (2004) lembra que “tudo começa quando as crianças ficam fascinadas com o que mora dentro do livro.” (p. 18) Acrescenta ainda que “a aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer.” (p.18)

O momento estava a ser realmente muito bom, tentei melhorar ainda a minha expressividade, apostando em conciliar a expressão não verbal com a leitura. Resultou. As crianças estavam maravilhadas, riam e repetiam sons. Para Marques (2003), “a comunicação não verbal é tão importante como qualquer outro aspecto da comunicação. Contacto visual, linguagem corporal adequada, gestão dos silêncios e controlo das interrupções são aspectos fundamentais da comunicação não verbal.” (p. 34)

Terminada a história, os alunos continuavam a fazer comentários entre si acerca da mesma e isso levou-me a crer que realmente estive perante um momento de descontração aliado à aprendizagem.

Passaram então para as mesas e teve início a aula de matemática, conduzida pela educadora Ana.

Destaquei esta aula, por achar que os alunos apresentaram desta vez muitas dificuldades na resolução dos problemas, que nem sempre foram ultrapassadas da melhor forma. Os alunos não dominavam os conteúdos abordados e conseqüentemente não conseguiam desmembrar as situações problemáticas com as quais eram confrontados. De acordo com Lopes (2002), “resolver problemas consiste no processo de aplicação de conhecimentos adquiridos, a situações novas e não rotineiras.” (p.15)

Para que melhor ultrapassassem as suas dificuldades, e uma vez que as crianças estão, nesta altura, em contacto com as contagens e as situações problemáticas recentemente, esses exercícios devem “obrigatoriamente, estar associados a objectos concretos.” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 13)

Como foi acima descrito, a postura da educadora estava particularmente diferente, na medida em que se mostrava pouco alegre e atrever-me-ia a dizer que um pouco desatenta ao que se passava em seu redor. Terá isso influenciado o comportamento das crianças? As suas inúmeras dúvidas terão surgido por falta de interesse e motivação? Se atendermos ao que Alves (2004) sugere quando diz que “o

olhar de um professor tem o poder de fazer a inteligência de uma criança florescer ou murchar. Ela continua lá, mas recusa-se a sair para a aventura de aprender” (p. 15), a resposta é “sim”.

1.2 Segunda secção

Período de estágio: de 16 de novembro de 2010 a 7 de janeiro 2011

Faixa etária: 5 anos

Turma: B

Educadora Cooperante: Emília Tomás

1.2.1 Caracterização da turma

A turma relativa ao bibe azul, faixa etária dos 5 anos, possui 30 alunos, é relativamente homogénea em termos de idades, todas as crianças nasceram entre janeiro e dezembro de 2005. Quanto ao género, há 13 rapazes e 17 raparigas.

No que diz respeito ao nível cognitivo, os elementos da turma não revelam grandes disparidades de aprendizagem e comportamento, muito embora existam algumas crianças com mais dificuldades e outras mais desvoltas (a nível cognitivo, de raciocínio lógico, de psicomotricidade, de socialização). Existem dois alunos que denotam a todos os níveis mais dificuldades de concentração e por consequência de aprendizagem.

A turma é bastante interessada, colaborativa e participativa, em todas as atividades. Há alunos com grande capacidade criativa e imaginativa. São atentos de um modo geral e denotam capacidade de memorização e de associação de ideias. Apresentam facilidade de comunicação, e um bom vocabulário. A nível sensório-motor denotam bom desenvolvimento, demonstrando boa orientação espacial e coordenação motora.

A nível afetivo, a turma revela-se sem grandes problemas de relacionamento entre os elementos que a constituem, havendo grupos de interesses para partilharem brincadeiras e conversas, grupos estes que desejam manter-se em todas as situações.

Com a educadora relacionam-se de forma carinhosa e exteriorizam esse seu lado meigo diariamente, quer com desenhos, com palavras, afetos ou outras atitudes.

O nível sócio económico da turma apresenta-se média alta, os pais distribuem-se por dois níveis de formação: superior e secundária. As mães distribuem-se por três níveis de formação: entre superior, secundária e básica.

1.2.2 Caracterização do espaço

A sala do bibe azul B (5 anos) é uma sala com um formato retangular de tamanho razoável, onde estão distribuídas todas as mesas formando filas, com intervalos de passagem entre cada fila que permitem uma boa deslocação. Todos os alunos estão dispostos de frente para o quadro e passam a maior parte do seu tempo nesta posição. É assim que realizam a maior parte das suas atividades.

Esta disposição estará diretamente relacionada com a preparação dos alunos para a entrada no ensino básico.

As atividades nesta faixa etária são muito semelhantes às do 1.º ano do ensino básico, como tal, torna-se necessário que os alunos passem a maior parte do seu tempo sentados em frente à mesa. Zabalza (1998) sugere que “existem elementos do espaço físico da sala de aula que, dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado ambiente de aprendizagem condicionará a dinâmica de trabalho (...)” (p. 237)

O mesmo autor define modelos de organização dentro da sala de aula. Como tal, se olharmos para a sala do bibe azul, podemos inclui-la no “Modelo de Territórios Pessoais”, no qual “o espaço central da sala de aula está ocupado por mesas e cadeiras organizadas por territórios pessoais, ou seja, espaços nos quais cada criança possui o seu lugar,” lugar esse onde é “realizada a maior parte das actividades ao longo da jornada.” (Zabalza, 1998, p. 272)

Neste modelo de sala de aula, os materiais necessários “para trabalhar nas mesas (...) ficam organizados em estantes ou em mesas colocadas em torno da área das mesas.” (p. 272) Sendo precisamente esta a disposição da sala de aula do bibe azul B.

A maior parte dos materiais disponíveis nas estantes estão etiquetados e dispostos de forma a que as crianças lhes tenham um fácil acesso. Zabalza (1998) afirma que a localização e a disposição dos materiais no espaço “é um outro importante indicador do modo como se organiza a vida dentro da sala de aula” pois afirma que o facto de os materiais “estarem ao alcance das crianças, estarem organizados seguindo

uma estrutura lógica, estarem rotulados, etc. marca uma relação diferente com os objetos.” (p. 239)

O facto de as crianças terem um fácil acesso a maioria dos materiais, poderá ser um aspeto a favor do desenvolvimento da sua autonomia. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “o conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis, é também condição de autonomia da criança e do grupo.” (p. 38)

Esta sala encontra-se bastante ornamentada e com muita cor, apresentado também muitos trabalhos das crianças expostos em painéis de cortiça, próprios para o efeito. Zabalza (1998) refere que “a sala pode estar decorada de tal modo que eduque a sensibilidade estética infantil.” Acrescenta ainda que “a decoração transforma-se, assim, em conteúdo de aprendizagem: a harmonia de cores, a apresentação estética dos trabalhos.” (p. 239) Os trabalhos expostos vão sendo mudados de acordo com a realização de actividades feitas pelas crianças.

Perto da secretária da educadora, no topo da sala, ao lado do quadro, encontra-se uma Cartilha Maternal João de Deus onde, todos os dias, alguns grupos de crianças põem em prática o exercício de leitura.

1.2.3 Rotinas

De acordo com o referido no momento de prática pedagógica anterior, as rotinas proporcionam estabilidade às crianças. É importante que se façam cumprir pois servem de apoio na noção de sucessão de actividades.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador” acrescenta ainda que “é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e rever a sua sucessão...” (p. 40)

É função do educador ajudar as crianças a interiorizarem e reconhecerem a sua rotina diária. Zabalza (1998) afirma que “os adultos devem ajudar as crianças a internalizarem a rotina diária. Para isso deve manter-se sempre a mesma sequência de tempos”. (p. 194)

Mais a frente segue o horário da turma B do bibe azul (5 anos) através do qual se pode verificar com pormenor as actividades que integram a rotina diária desta turma.

- **Recreio**

Existem dois momentos de recreio presentes na rotina das crianças. Um dos momentos surge a meio da manhã e tem uma duração aproximada de 30 minutos. É neste recreio que as crianças realizam o lanche da manhã. O outro acontece após o almoço, com uma duração maior que o anterior, conforme apresentado no horário que aparece mais à frente.

A maior parte das vezes o recreio é um momento livre, realizado no exterior, embora supervisionado sempre por um adulto.

No caso de as condições climatéricas não permitirem a deslocação para o espaço exterior, este momento realiza-se no interior do ginásio do jardim-escola.

Inferências

O recreio da manhã torna-se num momento essencial para as crianças servindo de pausa nas atividades que realizam na sala de aula. É essencial que exista um descanso “durante alguns minutos depois de uma nova aprendizagem”. (Jensen, 2002, p. 78)

É uma altura em que as crianças brincam livremente umas com as outras e podem aprender com os pares. Para Hohmann e Weikart (1997), “o tempo de exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis.” (p. 231)

Por outro lado, têm a possibilidade de socializar, existindo um “estabelecimento e reforço das amizades (...). Os conflitos de interesses são um bom estímulo à negociação, argumentação e diplomacia.” (Cordeiro, 2010, p. 374)

Portugal e Laevers (2010) afirmam que “quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo” (p. 88)

O espaço exterior deve também ser utilizado no dia-a-dia das crianças, isto permite-lhes diversificar o tipo de aprendizagens.

Ainda as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) sugerem que “embora as actividades informais não se realizem só no espaço exterior, este é também um local privilegiado de recreio onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis” (p. 39).

Os educadores devem também acompanhar as crianças na hora do recreio prestando-lhes auxílio sempre que necessário e zelando pelo seu bem-estar.

- Almoço

Este representa também um momento essencial, integrado nas rotinas das crianças.

Conforme pode ser constatado no horário desta turma, o almoço tem lugar às 12h e este momento tem a duração de uma hora (a duração pode variar consoante o ritmo de cada criança).

A ementa respeitada é bastante variada e completa fazendo-se, o prato principal, alternar entre a carne e o peixe, a cada dia da semana.

As crianças do bibe azul B fazem a sua refeição na sala de aula, passando as suas mesas de trabalho a ser o espaço destinado ao material necessário para o almoço.

A maioria dos alunos alimentam-se autonomamente, embora alguns solicitem constantemente ajuda.

Inferências

É importante que os alunos tenham acesso a uma alimentação saudável e equilibrada, pode este aspeto influenciar o seu desenvolvimento cognitivo e físico. Cordeiro (2010) afirma que “é indispensável a alimentação, a nutrição e as refeições serem equilibradas, adequadas e proporcionadas”. (p. 42)

Os alimentos facultados às crianças “têm de fornecer os nutrientes necessários à aprendizagem”. (Jensen, 2002, p. 56)

Como acima referido, a maioria das crianças alimentam-se sozinhas. No entanto algumas solicitam ajuda que lhes é fornecida, incentivando-as, porém, a comerem sozinhas. Cordeiro (2010) afirma que “deve estimular-se a criança a alimentar-se sozinha, o que contribui, de igual modo, para a aprendizagem de regras sociais, mesmo que isso passe por uma fase de maior lentidão...” (p. 69)


Para além da função do almoço de nutrir e alimentar as crianças, é também um momento de fácil socialização. As crianças sentadas perto umas das outras têm aqui alguma possibilidade de conversar entre si. Para Cordeiro (2010), “a mesa representa um local de convívio...” (p. 69) O mesmo autor refere ainda que “o almoço (...) serve

para alimentar, mas, do ponto de vista da socialização, também para criar uma maior autonomia”. (p. 373)

É importante que as educadoras esclareçam as crianças dos benefícios de uma alimentação variada e equilibrada. Isso permitir-lhes-á entender e aceitar melhor a ementa da escola.

1.2.4 Horário da turma

Segue-se a apresentação do horário da turma do bibe azul B onde melhor poderá ser confirmada a rotina diária destes alunos. O horário apresentado sugere o plano de atividades semanal. Esta representação é, a maioria das vezes, cumprida embora existisse sempre a possibilidade do esquema de áreas de conteúdo ser alterado de acordo com as necessidades dos alunos.



Jardim-Escola João de Deus - Alvalade
Bibe Azul Planificação semanal - Ano lectivo 2010/2011

Setembro	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
9H15 – 10H	Leitura e escrita/ Desenvolvimento verbal	Leitura e escrita	Matemática	Matemática	Leitura e escrita
10H10 – 11H	Matemática	Leitura e escrita	Leitura e escrita	Leitura e escrita /computadores	Leitura e escrita
11H10 – 12H	Ed. Musical	Matemática	Leitura e escrita	Leitura e escrita /computadores	Matemática
12H – 13H	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13H – 14H	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
14H10 – 15H	Conhecimento do Mundo	Inglês (14h15-15h15)	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo
15H10 – 16H	Grafismos ou estruturação espaço-temporal	Conhecimento do Mundo	Ed. Física	Exp. Plástica	Exp. Dramática
16H - 16H30	Jogos de interior	Dinamização da leitura/ Biblioteca	Desenvolvimento da Motricidade	Estimulação à leitura (ex: histórias)	Assembleia de turma
16H30 – 17H	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

• Neste item incluem-se as actividades de interior e exterior como por exemplo: picotagem, grafismos, actividades com movimento, etc.
 ✚ Uma vez de 3 em três semanas as crianças vêm aula de ópera
 ○ Os computadores iniciam por grupos às 10H30

Figura 3 – Horário do bibe azul

1.2.5 Relatos Diários

Terça-feira, dia 16 de novembro de 2010

Este foi o primeiro dia na sala do bibe azul, correspondente à faixa etária dos 5 anos. Destaco o facto de a sala de aula se apresentar bastante enfeitada e com muitas cores. Estavam expostos também muitos trabalhos das crianças.

A educadora responsável, Emília Tomás, iniciou o dia com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Enquanto a docente praticava o exercício da leitura com alguns alunos na cartilha maternal João de Deus, as restantes crianças da turma terminavam trabalhos em atraso na capa. Bastante autónomos, cada um sabia exatamente o que tinha a fazer.

O silêncio era notório. Destaco a relação de proximidade entre a educadora e os alunos, embora isso não alterasse o respeito pela autoridade da educadora.

A manhã terminou com a aula de Matemática, na qual o material estruturado Cuisenaire, serviu de auxílio na revisão de temas como a soma, a subtração e as noções de dezena e dúzia.

Inferências

Como foi acima referido, a manhã teve início com a atividade de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Sendo o bibe azul (5anos) dos Jardins-escola João de Deus o equivalente a um 1.º ano do ensino básico no ensino oficial, as crianças nesta altura, já põem em prática o exercício da leitura.

Talvez pudesse apresentar as razões que tornam o domínio da leitura importante mas, se assim fosse muito haveria para dizer. No entanto, posso concordar com Lomas (2003) quando afirma que “a ideia de que saber ler (e escrever) representa a chave do acesso à cultura e ao conhecimento está profundamente enraizada na nossa sociedade.” (p. 159). Claro está que muito ficará por referir no que respeita à importância de saber ler, mas fica pelo menos claro que a sociedade exige pessoas capazes de decifrar códigos escritos, para que nela se consigam inserir, com a capacidade de a fazer crescer e desenvolver.

Apesar de esta prática de leitura não ser muito comum, aos 5 anos de idade, nos diversos estabelecimentos de ensino, existe concordância no que respeita à ideia de que é necessário que o contacto com leitura seja iniciado na idade pré-escolar, na medida em que os alunos quando a esta fase chegam, já tiveram, com certeza, situações de convivência e de necessidade de leitura. Assim sendo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) preveem que “é actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da Educação Pré-Escolar.” (p. 65) Apontam ainda que “ao fazer referência à abordagem à escrita pretende-se acentuar a importância de tirar

partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito.” (p. 65)

Para conduzir a iniciação à leitura, o método utilizado nos jardins-escola João de Deus supõe a utilização da Cartilha Maternal João de Deus. Deus (1997) define método como sendo “o conjunto de processos e meios que possam facilitar a aquisição do acto de ler.” (p. 7)

De acordo com as observações por mim realizadas, pude concluir que é um método eficaz no que respeita à aquisição da leitura por parte do aluno, no entanto está dependente da forma como o educador o guia e o faz chegar às crianças. Partilhando desta opinião, Laranjeira (citado por Deus 1997), afirma que “o Método João de Deus era um método de fácil aprendizagem para o aluno, mas exigia um consciente trabalho de compreensão por parte do professor.” (p. 8)

Ao longo desta manhã, pude perceber que a educadora Emília Tomás, apresentou várias letras a diferentes alunos, consoante o seu ritmo de aprendizagem. Conforme apresentava a letra, ia dando a conhecer cada valor que a mesma admite bem como as regras para a sua utilização. Deus (1997) acrescenta a sua ideia, dizendo que “a descoberta de valores e regras a aplicar é um jogo que as crianças vão progressivamente descobrindo, uma atitude construtivista que lhes dá muita satisfação.” (p. 10)

Se atendermos às linhas de força deste método, facilmente percebemos que a atitude da educadora se encaminhava para as mesmas, sendo que Deus (1997), aponta como uma linha de força do método, o facto de que “todas as dificuldades são explicadas por regras que satisfaçam o raciocínio e o pensamento lógico do aluno facilitando uma leitura bem compreendida que favoreça também a ortografia.” (p. 92)

Durante esta atividade que a educadora desenvolvia com alguns grupos de alunos, a restante turma desenvolvia trabalhos que tinha na sua posse, não terminados na altura a que se destinavam. Destaco o facto de os terem iniciado sem que necessitassem de qualquer indicação por parte da educadora. A sua rotina estava traçada e todos sabiam exatamente o que deveriam fazer perante aquela situação. Era visível que estava perante crianças autónomas, no que respeita à realização das atividades. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997):

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

São com certeza atitudes que foram previamente estipulados pela educadora, o que leva a crer que é possível desenvolver a autonomia nas crianças, tornando-as cidadãos mais ativos e responsáveis.

A manhã terminou com a aula de Matemática, para a qual o material Cuisenaire foi eleito para a revisão de conteúdos programáticos.

Sexta-feira, dia 26 de novembro de 2010

Neste dia, os alunos cumpriram a sua rotina normal, iniciando o dia com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com o exercício da leitura seguindo as regras da cartilha maternal João de Deus.

Após essa atividade, a educadora pediu que os alunos formassem uma roda e se sentassem no chão. Desta forma, em conjunto, foram dizendo lengalengas e fazendo vários exercícios oralmente, dinamizando-as. Os exercícios consistiam, por exemplo, na emissão de sons de acordo com o contexto da leitura, cada aluno tinha uma folha com uma letra e por cada vez que a educadora lia uma palavra que fosse iniciada por essa mesma letra, as crianças tinham que levantá-la.

Esta atividade terminou com uma lengalenga, na qual existiam diferentes rimas. A educadora pediu então que os alunos pensassem em palavras que rimassem e foi perguntando um a um.

Na aula de Matemática, a docente recorreu dos Calculadores Multibásicos, para auxílio dos alunos na concretização das situações problemáticas que ia sugerindo.

Inferências

Desta manhã destaco primeiramente o facto de a educadora ter mudado a disposição da sala de aula, com o objetivo de realizar, com os alunos, atividades lúdicas que tivessem como base o uso de rimas e lengalengas.

Para apresentar as lengalengas, a educadora mostrou às crianças um livro em ponto grande onde, ao abri-lo, as crianças tiveram acesso a elas. Para que todos tivessem acesso visual de igual modo, a educadora alterou a disposição das mesas de modo a que os alunos conseguissem formar uma roda, sentados no chão. A disposição da sala de aula deve ser alterada de “de modo a que responda melhor às nossas

intenções educacionais.” (Zabalza, 1998, p. 269) O mesmo autor sugere ainda que devemos “proceder às modificações que consideramos oportunas.” (p. 268)

Por outro lado, a prática de lengalengas e rimas na educação pré-escolar é outro tema que destaco nesta manhã, por constituírem uma forma de desenvolvimento da linguagem. Barbeiro (2001) sugere que “a rima constitui uma característica que pode servir de suporte ao trabalho de análise no domínio fonológico que a aprendizagem da leitura e escrita de um sistema alfabético vai exigir.” (p. 9)

Sendo esta faixa etária a de iniciação à leitura, é possível e provável que as crianças apresentem dificuldades a nível quer da escrita, quer da oralidade, no domínio de fonemas. Desta forma torna-se importante que a educadora realize um trabalho “com unidades fonológicas mais facilmente domináveis pelas crianças pequenas: é o caso das sílabas e das rimas.” (Barbeiro, 2001, p. 10)

Ao trabalhar a lengalenga, depois de a repetir várias vezes em conjunto com os alunos, a educadora sugeriu que os mesmos formassem novas rimas dizendo novas palavras, podendo-se afirmar que esta atividade pode surgir como um incentivo ao desenvolvimento da criatividade nas crianças. Tendo em consideração o que relata Barbeiro (2001) quando diz que “a criação de novas rimas, por substituição de palavras, a exploração de paradigmas e de áreas vocabulares constituem meios para alargar a própria relação com a linguagem” (p. 10), acrescentando ainda que “as lengalengas, as rimas infantis, se desde cedo ficarem ligadas à fruição e à criatividade, poderão constituir uma das bases sobre que o sujeito estabelecerá muitas relações para a descoberta e (re)criação da linguagem.” (p. 11)

O acesso das crianças aos diferentes tipos de texto, permite-lhes compreender melhor as funções da língua em cada situação e despertar o gosto por diferentes formas de leitura. Cabe assim “ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 71)

Foi um momento divertido, no qual as crianças soltavam muitas vezes gargalhadas das palavras que elas próprias inventavam com o objetivo de criar rimas.

Os alunos ajudaram na reorganização do espaço e teve início a aula de Matemática, para a qual a educadora utilizou o material estruturado Calculadores Multibásicos. Esta atividade decorreu com alguma normalidade, os alunos não

apresentaram muitas dúvidas, pois utilizaram o material para fazer revisão de conteúdos previamente abordados.

Segunda-feira, dia 29 de novembro de 2010

A educadora iniciou esta manhã com a aula de Matemática, utilizando como suporte o Tangram. Começou a aula contando a história que esteve na origem deste material e continuou solicitando diferentes construções, associadas a situações problemáticas.

Depois da aula de Matemática, reutilizando materiais, como rolos de papel higiênico, a educadora pediu que os alunos criassem a figura de um pai natal. Com recurso a alguns materiais, utilizados essencialmente nas atividades de Expressão Plástica, cada criança realizou o trabalho, individualmente.

Inferências

A educadora começou esta manhã com uma atividade que suscitou algum interesse e motivação visível nos alunos, pois estavam perante um material que constituía uma novidade para esta turma, o Tangram.

Introduziu-o envolvendo as crianças na lenda que dele acresce. Este é, pois, um material que tem como base um quadrado, embora desmembrado em várias peças que o formam, unidas umas nas outras, respeitando uma determinada lógica. Essas peças de diferentes formas, juntas, admitindo diversas posições, podem também originar figuras diferentes, com as quais é possível desenvolver inúmeras atividades a nível da Matemática. De acordo com Santos (citado por Caldeira 2009):

o Tangram, como jogo ou como arte, possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio. Cada vez mais presentes nas aulas de matemática, as formas geométricas que o compõem, permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explorações. (p. 391)

É um material lúdico cheio de potencialidades para desenvolver conteúdos matemáticos.

Ao longo do decorrer da aula de matemática a educadora sugeria algumas construções de figuras que expunha no quadro a as crianças motivadas depressa

tentavam copiar. Puderam depois explorar livremente o material, construindo, elas próprias, figuras que conseguiam encontrar na movimentação constante de peças.

Deixo agora alguns parágrafos para destacar a importância da introdução das expressões no dia-a-dia das crianças, nomeadamente a Expressão Plástica. Borràs (2001c) defende que “não pode entender-se a formação integral da pessoa sem se atender à diversidade de áreas que formam o currículo.” (p. 473)

A área de Expressão Plástica deve ser vista como tendo igual importância no processo educativo às restantes áreas como a Língua Portuguesa ou a Matemática. Falamos da importância da comunicação gráfica tendo esta um papel fundamental no desenvolvimento da humanidade, desde a pré-história. Torna-se assim “patente a utilização dos recursos visuais e plásticos e pode dizer-se que estimulam o pensamento visual, o pensamento criativo e a experiência estética.” (Borràs, 2001c) p. 475)

Aproximando-se desta data o Natal, a educadora sugeriu então aos alunos que criassem a representação de um pai natal utilizando diversos materiais plásticos acatando assim a ideia que sugere Borràs (2001c), quando afirma que:

na escola de hoje é necessária uma formação cujo objectivo seja a alfabetização no âmbito visual e plástico, uma formação que se considera válida para a aquisição de critérios, tanto para interpretar e desfrutar as representações artísticas como para expressar e saber elaborar objectos de comunicação em que se evidenciem todas as características da linguagem visual. (p. 475)

A maioria dos materiais utilizados era material de desperdício como os rolos de papel higiénico. De acordo com as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (1997), “o recurso ainda menos oneroso, a materiais de desperdício, tais como caixas, frascos, tampas e mesmo tacos de madeira oferece também inúmeras possibilidades, nomeadamente porque pode atingir dimensões que permitem construções de grande volume.” (p. 63)

As crianças estiveram perante uma criação em três dimensões, e durante a sua realização a educadora apelou por várias vezes à Matemática, nomeadamente às formas geométricas, conseguido assim articular diferentes áreas. A Expressão Plástica deve estar presente na Educação Pré-Escolar, incluindo esta, a expressão tridimensional, que tem uma “importância fundamental para as crianças mais pequenas” pois a exploração de “diferentes formas, dimensões e volumes, remete para o domínio da matemática.” (Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, 1997, p. 63)

É mais uma vez, tarefa do educador, proporcionar momentos propícios à criação e exploração de diferentes materiais.

Terça-feira, dia 30 de novembro de 2010

Nesta altura do ano, o tema que decorria no dia-a-dia das aulas de Conhecimento do Mundo, dirigidas pela educadora Emília Tomás, era o corpo humano. Seguindo esta ordem, a minha colega de estágio, ficou responsável pelo planeamento das atividades desta manhã, cujo tema era, o corpo humano, mais concretamente, o sistema urinário.

Deu então início à manhã, com a aula de Conhecimento do Mundo, para a qual utilizou uma figura representativa do corpo humano, bem como uma representação dos órgãos que compõem o sistema urinário. Ao longo da explicação e à medida que falava dos órgãos, ia colando a sua representação na reprodução do corpo humano.

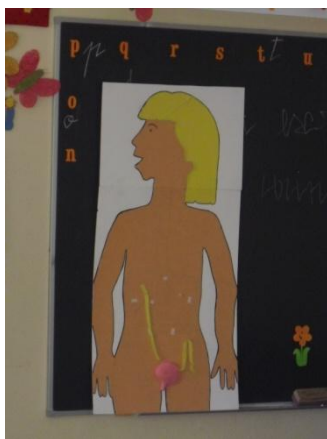


Figura 4 – Representação do corpo humano – Sistema Urinário

Seguiu-se a aula do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, para a qual a Filipa inventou uma história e, ao mudar a disposição da sala e sentar os alunos no chão, em roda, contou a referida história que estava relacionada com o tema da aula anterior.

Terminou a sua manhã de aulas, com a utilização de rolhas pintadas, que serviram para que os alunos concretizassem os exercícios e situações problemáticas, lançados pela minha colega de estágio.

Inferências

De acordo com o relato acima descrito, a Ana Filipa deu início à manhã de atividades abordando um tema relacionado com o corpo humano. Fê-lo de uma forma bastante interativa, aproveitando sempre os conhecimentos já adquiridos pelas crianças, que ao longo da atividade foram colocando inúmeras questões relacionadas com o tema.

Ora, se “aprender não se limita apenas à aquisição de novas informações, mas tem ainda por objetivo corrigir, aprofundar, alargar e reorganizar a nossa base de conhecimentos existentes” (Detry & Simas, 2001, p. 19) posso concluir que pude observar um momento de aprendizagem, na medida em que o assunto em questão foi abordado, não de uma forma expositiva mas sim com a constante participação dos alunos, que puderam ver esclarecidas muitas dúvidas com as quais se depararam no dia-a-dia e até mesmo durante a abordagem do tema.

Ao colarem na representação da figura humana os órgãos correspondentes ao sistema urinário, era visível o entusiasmo e curiosidade suscitada nas crianças, querendo completar toda a representação. Mais uma vez esta atividade contou com a participação ativa dos alunos.

Abordado o tema de Conhecimento do Mundo, a Filipa alterou a sua estratégia mudando o espaço de sala de aula, sendo que os alunos, sentados no chão formando uma roda, ouviram com atenção uma história, inventada pela minha colega que estava relacionada com o tema anterior. Durante a leitura, a Filipa pediu constantemente a participação dos alunos que repetiam sons e algumas frases expressas na história. Mais uma vez, estas crianças tiveram contacto com a leitura já que os educadores devem “proporcionar ao público infantil um encontro gradual com a leitura literária, na sala de aula ou em espaços educativos e culturais complementares.” (Magalhães, 2008, p. 55)

Considerando que “durante a infância a insistência em atividades de leitura regulares aparenta ser bem mais fecunda do que em qualquer outra idade...” (Magalhães, 2008, p. 58) torna-se importante “levar” para a sala de aula momentos de contacto com a mesma.

A Ana Filipa terminou a sua manhã com a utilização de rolhas coloridas para que os alunos pudessem, através do apoio das mesmas responder corretamente às situações problemáticas sugeridas, envoltas numa história.

Sexta-feira, dia 3 de dezembro de 2010

As atividades desta manhã de aulas foram da minha responsabilidade e, dando continuidade ao tema do corpo humano, iniciei a manhã com a aula a área de Conhecimento do Mundo, falando desta vez, sobre o sistema digestivo.

Comecei por perguntar aos alunos o que tinham ingerido ao pequeno-almoço. Todos partilharam ideias, e assumi o compromisso de lhes explicar o trajeto que os

alimentos fazem no corpo humano. Para me auxiliar tinha uma representação do corpo humano, bem como dos órgãos constituintes do sistema digestivo.

Dirigi várias questões acerca do tema e os alunos respondiam de acordo com os seus conhecimentos. Foi criado um diálogo entre mim e os alunos.

Seguiu-se a aula do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na qual pedi que, depois de ouvirem o conto *Sopa da pedra*, o dramatizassem, utilizando alguns materiais que tinham à disposição.

Terminei a manhã com a aula de matemática utilizando um material alternativo para rever determinados conteúdos, tais como, noção de dúzia e dezena, sequências, adição e subtração.

Inferências

Nesta manhã, destaco a aula de Conhecimento do Mundo, por se ter revelado um momento de partilha de ideias entre mim e os alunos. As crianças mostraram bastante interesse em partilhar vivências e conhecimentos que já possuíam em relação a este tema o que fez com que eu própria me sentisse também motivada em ouvi-los e esclarecer dúvidas que iam surgindo no decorrer da “conversa”.

A criança “desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” e o facto de admitirmos isso, “supõe encará-la como um sujeito e não como um objecto do processo educativo.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 19)

Principalmente, no que respeita à área de Conhecimento do Mundo, as crianças ao entrarem na sala de aula, já trazem muitos conhecimentos acerca dos temas e também algumas dúvidas que lhes vão surgindo no decorrer dos acontecimentos do seu dia-a-dia. Esta situação permite que as atividades realizadas nesta área proporcionem um diálogo ativo entre o educador e o aluno, pois este torna-se assim bastante mais participativo. Esses mesmos conhecimentos devem ser aproveitados e vistos como um possível ponto de partida para a descoberta de novos conhecimentos. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) defendem que é importante “partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios.” (p. 19)

Confrontadas com as dúvidas, as crianças compõem respostas que julgam ser as mais acertadas para o problema com que se deparam. No entanto, nem sempre correspondem à realidade científica. Cachapuz, citado por Martins et al. (2007), atribui

o nome de “Concepções Alternativas” a estes conhecimentos criados pelas próprias crianças, acredita serem “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas” devendo ser encaradas como “potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização.” (pp. 28-29)

O facto de se partir das concepções alternativas das crianças, permite que estas exteriorizem as suas ideias e possam reformulá-las de modo a que se encontrem cientificamente corretas. Assim, Martins et al. (2007) defendem que “a identificação das concepções alternativas das crianças é um passo crucial de actividades que lhes permitam reestruturá-las de acordo com visões cientificamente aceites para aquele nível etário.” (p. 31)

A aferição dos conhecimentos prévios pode ser considerada uma estratégia de ensino, se encararmos essas ideias como uma forma de desenvolver a aprendizagem dos alunos, dando-lhes um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Astolfi (citado por Martins et al. 2007) defende que “na selecção de estratégias de ensino há que equacionar as ideias prévias identificadas nos alunos, por diversos processos, abolindo a visão tradicional de as encarar como “erros” e dando-lhes um estatuto muito mais positivo na estratégia didáctica.” (p. 33)

Durante este momento da manhã, foi interessante a forma como as crianças colocavam questões, relacionadas com o processo de digestão e com as suas vivências, facilitando a minha tarefa, no que respeita à dinâmica de sala de aula, pois tornou-se uma aula bastante ativa e ao mesmo tempo pertinente.

Não queria terminar sem referir, brevemente, a importância das dramatizações, na idade pré-escolar, uma vez que podem ser um meio de desenvolvimento social e da imaginação, e devem constituir uma prática regular nesta idade. Atendendo às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “a expressão e comunicação através do próprio corpo (...) é uma atividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interacção com os outros e apoiada pelos recursos existentes.” (p. 60) É realçada ainda a importância da utilização de “materiais que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente atribuindo-lhes significados múltiplos.” (p. 60)

Foi um momento agradável, do qual as crianças desfrutaram, divertindo-se ao encarnarem as personagens presentes no conto *Sopa da pedra*, utilizando, para isso, diferentes acessórios.

Segunda-feira, dia 6 de dezembro de 2010

Durante toda a manhã, estive a cuidar dos preparativos para a festa de Natal, deslocada da sala da turma do Bibe Azul, pelo que não me foi possível fazer qualquer observação, no que respeita à turma.

Terça-feira, dia 7 de dezembro de 2010

Esta manhã esteve destinada à apresentação das atividades planificadas pela minha colega de estágio, Ana Filipa. Começou pela área de Conhecimento do Mundo, na qual falou de regras de higiene. O espaço escolhido para levar a cabo esta aula foi o refeitório, lugar onde todos os alunos fizeram bolos de manteiga. A Filipa começou por distribuir tocas e luvas pelos alunos, enquanto lembrava algumas regras de higiene.

Todos os alunos puderam amassar e criar formas nos bolos antes de irem para o forno.



Figura 5 – Crianças a prepararem bolos.

Seguiu-se a aula de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, para a qual a Filipa contou aos alunos uma história, colocando algumas palavras no quadro, através das quais fez a leitura preparatória e lembrou algumas regras da Cartilha Maternal João de Deus.

Terminou a manhã com a atividade proposta para a aula de Matemática que foi conduzida através do uso de plasticina, com a qual os alunos representaram várias figuras geométricas que iam sendo solicitadas pela Filipa (quadrado, círculo, retângulo e triângulo).

Inferências

Atendendo ao relato anterior, podemos concluir que ao longo da manhã, as crianças utilizaram várias vezes o sentido do tato para dar resposta às atividades propostas pela Filipa. Ao amassar e criar formas nos bolos e ao representarem figuras geométricas com a plasticina permitiu-lhes, desenvolver a motricidade fina, uma vez que no desenvolvimento da mesma “aprendem a manipular diversos objetos” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.61).

Papalia, Olds e Feldman (2001) sugerem que “as competências motoras finas (...) envolvem a coordenação óculo-manual e de pequenos músculos. Os ganhos nestas competências permitem à criança assumir maior responsabilidade pela sua própria pessoa.” (p. 287)

Os mesmos autores afirmam ainda que “as crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas como as competências motoras finas.” (p. 286)

Assim é visível a importância da presença constante de atividades promotoras do desenvolvimento motor na idade pré-escolar.

Por outro lado, é importante que o educador diversifique o espaço onde pretende levar a cabo o desenvolvimento das competências nas crianças. Assim deve adequar, se possível, o conteúdo a lecionar ao espaço físico onde o mesmo decorrerá. Na primeira parte da manhã, a Filipa escolheu o refeitório, local onde as crianças manipularam a massa dos bolos, enquanto ela lhes dava a conhecer algumas das principais regras de higiene alimentar.

De acordo com as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (1997):

a expressão motora pode apoiar-se em materiais existentes na sala de aula e no espaço exterior ou, ainda, ter lugar em espaços apetrechados para o efeito. Os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao educador tirar partido das situações, espaços e materiais que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades de expressão motora. (p. 59)

Por outro lado, é certo que as crianças mais facilmente memorizam situações que vivenciaram ou manipularam do que situações que apenas ouviram ou visualizaram. Papalia, Olds e Feldman (2001) sugerem que “as crianças no período pré-escolar, tendem a recordar melhor as coisas que fizeram do que as que meramente viram.” (p. 332)

Desta forma, torna-se necessário proporcionar às crianças momentos de manipulação de diferentes objetos, que desenvolvam, não só a motricidade fina, como também as faça apreender melhor os conteúdos, utilizando, para isso, a memória.

Sexta-feira, dia 10 de dezembro de 2010

Esta manhã foi destinada à apresentação de atividades por mim planejadas. Iniciei o dia com a apresentação de uma roda dos alimentos, em ponto grande, visível a todos os alunos. Dei a conhecer os diferentes grupos da referida roda. Durante este momento, os alunos fizeram algumas questões acerca de alimentos que encontravam presentes.

Depois de apresentada a roda, distribuí por todos os alunos paus de espetadas e pedaços de fruta. Cada um fez uma espetada de fruta e teve a oportunidade de saboreá-la de seguida.

Seguiu-se o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no qual apresentei à turma o poema *Frutos* de Eugénio de Andrade. Os alunos ouviram o poema e repetiram-no, desta vez com imagens de frutos na mão, que iam levantando à medida que o nome do seu fruto era dito.

Findei a manhã com as atividades do Domínio da Matemática. Todos os alunos tinham na sua posse pequenas molas, que os ajudavam a fazer contagens para ultrapassar as situações problemáticas que ia sugerindo.

Inferências

A atividade de Conhecimento do Mundo desta manhã encontra-se devidamente fundamentada no capítulo *Planificação* do presente Relatório.

No que respeita ao Domínio da Matemática, passo agora a descrever, apresentando conclusões da mesma.

Distribuí pelos alunos, pequenas molas, material esse, que serviu de suporte na representação concreta de operações, sugeridas oralmente, através de situações problemáticas, indo assim ao encontro de Caldeira (2009) que refere que “o princípio básico referente ao uso dos materiais, consiste em manipular objectos e “extrair” princípios matemáticos.” (p. 15)

Ao longo das atividades, os alunos recorreram às referidas molas para ultrapassarem obstáculos matemáticos, com os quais se deparavam ao tentarem resolver as questões mentalmente. Assim, Caldeira (2009) acrescenta que “os materiais manipulativos devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstractas.” (p. 15)

Segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), “não adianta ensinar coisas novas de modo expositivo se as crianças não tiveram oportunidade de viver experiências concretas sobre as quais essas explicações podem fazer sentido.” (p. 13)

Um simples material como as molas tornou-se bastante útil, na medida em que auxiliou os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades.

Segunda-feira, dia 13 de dezembro de 2010

O Natal estava próximo, e como tal, também a festa de Natal do Jardim-Escola se aproximava. Este dia foi destinado aos preparativos para a referida festa. A grande maioria dos alunos apresentava entusiasmo durante os ensaios que decorreram por quase toda a manhã. Puderam ensaiar no local que se destinava ao espetáculo, desta vez para aperfeiçoar os últimos pormenores.

No decorrer dos ensaios, iam também sendo feitos os últimos preparativos nos cenários que iriam decorar o palco na hora da representação.

Inferências

Decorria uma época festiva e o ambiente era de muito entusiasmo mas também algum nervosismo. Na festa de Natal deste ano, os alunos do bibe azul fizeram uma peça de teatro, na qual representaram algumas personagens de histórias conhecidas.

Para além da representação, cantaram também algumas músicas, acompanhados pelo professor de Educação Musical.

Ao representarem diferentes figuras, as crianças vão, no *mundo faz de conta*, conhecendo-se a si e aos que a rodeiam. É importante que o educador proporcione aos alunos momentos que insiram a Expressão Dramática na vida das crianças. É uma forma divertida de se expressarem. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e

do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais.” (p. 59)

Durante este ensaio geral, as crianças divertiram-se, ao utilizarem diferentes acessórios, feitos por eles próprios, que melhor caracterizavam as suas personagens e interagiram de forma a que garantissem que a peça ensaiada iria correr bem.

Ao longo dos ensaios para a festa, a educadora foi dando instruções aos alunos, que os fizeram conhecer bem todos os pormenores e materiais a utilizar no dia da festa. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) surge a importância do papel do educador na transmissão desses conhecimentos: “ dialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como o adaptar e transformar e o que acrescentar para corresponder aos interesses e necessidades do grupo são meios de enriquecer os materiais e situações de jogo simbólico.” (p. 60)

Toda a encenação foi levada a cabo graças ao apoio das educadoras cooperantes que prepararam o encadeamento da peça e ajudaram os alunos a conseguirem cumpri-lo. No entanto, é relevante que o educador proporcione às crianças desde cedo, dramatizações um pouco mais complexas, pois dá-lhes a noção de tempo e espaço, desenvolvendo também a imaginação e a socialização.

Nesta linha de pensamento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) afirmam que decorre da:

intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal. (p. 60)

Dadas as suas vantagens, torna-se útil introduzir dramatizações no dia-a-dia das crianças, na idade pré-escolar. Se isso não for possível diariamente, porque não utilizar as épocas festivas como o Natal para o fazer?

Terça-feira, dia 14 de dezembro de 2010

Este foi um dia muito movimentado. O dia da festa de Natal.

Os alunos chegavam e preparavam-se, para atuar mais tarde.

Colocaram todos os acessórios necessários nos bastidores do palco, enquanto os familiares aguardavam na plateia. As educadoras iam organizando as suas turmas, para que tudo corresse pelo melhor. Era notório o nervosismo das mesmas.

Depois do espetáculo, educadoras, alunos e familiares seguiram para as salas das turmas onde os esperava um lanche para todos.

Todos lancharam e o dia de escola chegou assim ao fim. A maioria dos alunos foi para casa com os seus familiares depois de alguns momentos de descontração e socialização, na sala.

Inferências

Este dia foi um dia diferente dos demais, na medida em que a presença dos familiares das crianças o tornou num dia muito especial para as mesmas. Era visível o seu entusiasmo e orgulho em dar a conhecer aos familiares um pouco do que os rodeia no seu dia-a-dia.

Se existe a vontade de alcançar o desenvolvimento pleno da criança, é importante que ela possa lidar de perto com uma parte afetiva de que necessita para se sentir mais segura. Desta forma se aliarmos a escola à família, e existir um ambiente propício ao mais fácil desenvolvimento do aluno, isso acontecerá certamente. Assim, Diez (1994) aponta que “no que diz respeito à afectividade dos filhos, a acção educativa dos pais, assim como a de outros educadores em geral, é de uma transcendência capital na formação da sua personalidade.” (p. 33)

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (p. 43)

A festa de Natal foi um momento de aproximação entre pais e escola, trazendo essa situação, inúmeras vantagens para a criança, visíveis não apenas nesse dia. Poderão trazer benefícios a longo prazo.

Se a criança se sentir bem, num ambiente de cooperação entre escola e família, a sua vontade é despertada e os seus resultados escolares serão, conseqüentemente melhores, como afirma Marques (1999), “o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos. Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados...” (p. 9)

No lanche que se seguiu ao espetáculo ensaiado, os familiares tiveram uma participação bastante ativa, na medida em que cada um levou consigo algo que pudesse

ser colocado na mesa, por forma a tornar possível o referido lanche. Assim Marques (1999) aponta a sua participação como sendo uma vantagem da boa relação entre a escola e a família afirma que “a participação das famílias pode facilitar os papéis do professor, quando os pais participam na escola como auxiliares e fazem trabalho voluntário na realização de visitas de estudo, festas escolares e competições desportivas.” (p. 10)

De acordo com os autores referenciados, é benéfica a relação de proximidade e cooperação entre a família e a escola. Esta relação não vai anular as funções que cada um tem a desempenhar, distintas mas ambas fundamentais, na vida do educando. Se existir um bom ambiente entre estes dois polos imprescindíveis, o aluno conseguirá melhores resultados e o professor pode ter a sua tarefa facilitada, na medida em que a família pode ser uma boa ajuda no desempenho do docente.

Sexta-feira, dia 17 de dezembro de 2010

Os alunos iniciaram a manhã com a conclusão de alguns trabalhos em atraso. Depois de algum tempo destinado a essa atividade, a educadora modificou a disposição da sala de aula formando espaços a que designou de “cantinhos”, nos quais os alunos podiam encontrar diferentes materiais, que tinham como objetivo, auxiliar os alunos na realização de atividades diversas.

Foram formados grupos de cinco a seis elementos que passavam, à vez, por cada “cantinho”. Terminada a atividade nesse espaço, os grupos “rodavam” de modo a que todos os grupos realizassem todas as atividades existentes na sala de aula.

Inferências

Estavam poucos alunos na sala, uma vez que se aproximavam as férias de Natal. Deste modo foi possível realizar esta atividade sem que se verificasse muita agitação entre os alunos. Todos realizaram as tarefas de forma ordeira, mostrando, no entanto, entusiasmo por trabalharem em grupo.

É também na idade pré-escolar que as crianças desenvolvem a noção de espaço. Desta forma, sabendo que têm que obedecer a uma certa ordem de rotatividade, são ajudadas a desenvolver essa mesma noção espacial. De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1979), “as crianças em idade pré-escolar estão a desenvolver um sentido de

localização e a começar a pensar em si mesmas em ligações com as coisas do seu meio ambiente.” (p. 317) Assim deve o educador “proporcionar experiências que orientem e incentivem esse desenvolvimento.” (Hohmann et al., 1979, p.317)

Para além disso, ao trabalharem em grupo podem ajudar-se mutuamente e desenvolver a socialização. Ao longo da realização das tarefas, todos os elementos do grupo tiveram a oportunidade de participar, visto que tinham à sua disposição materiais suficientes à integração de todas as crianças. Hohmann, et al. (1979) salientam a importância “arranjar materiais para todas as crianças (...) incitar as crianças a fazerem as coisas por si próprias e a ajudarem-se mutuamente.” (p. 180)

A UNESCO (1999) alerta para os perigos de um constante trabalho isolado afirma que “se grande parte da aprendizagem na escola é feita através da competição e do trabalho isolado, verificam-se poucas oportunidades para progredir nas áreas sociais críticas.” (p.129) Sugere ainda que “as aulas em que os alunos são encorajados e ajudados a trabalhar cooperativamente proporcionam-lhes oportunidades de aprendizagem, quer relativamente ao seu desenvolvimento pessoal, quer aos seus objectivos académicos.” (p. 129)

É da responsabilidade do educador garantir que os alunos tenham a oportunidade de realizar atividades que facilitem a cooperação e socialização entre os alunos.

Segunda-feira, dia 3 de janeiro de 2011

A educadora Emília Tomás iniciou a manhã com a área de Conhecimento do Mundo, para a qual levou vários tipos de papel que os alunos, sentados no chão, formando uma roda, manipularam e posteriormente rasgaram em pedaços pequenos. Fizeram depois pasta de papel, enquanto falavam um pouco, num diálogo aberto, sobre a reciclagem.

Feito o papel, seguiram para o recreio, onde brincaram livremente.

A educadora terminou a manhã com a área de Matemática na qual utilizou o material estruturado, Calculadores Multibásicos. Fizeram, através do uso desse material, o jogo das bases. Era notória uma expressão de entusiasmo e alegria da educadora, que se refletia nos alunos.

Inferências

De acordo com o relatado anteriormente, a educadora sugeriu aos alunos uma atividade que tinha como base a exploração e manipulação do papel. Todos os alunos manipularam diferentes pedaços de papel, partilhando as suas sensações ao confrontarem-se com diferentes texturas. Se “uma criança pequena aprende o que é um objecto explorando-o – segurando-o, agarrando-o (...) tocando-lhe...” (Hohmann et al., 1979, p. 178) então esta atividade facilitou mais um momento de aprendizagem, pois como anteriormente foi referido, as crianças alargaram o seu conhecimento acerca do papel.

Para que os seus conhecimentos fossem ainda mais vastos, a educadora considerou relevante dar a conhecer o processo de formação do papel, fazendo-o acontecer na sala de aula, com a ajuda e participação ativa das crianças. Egan (1994) defende que é importante “afirmar que a planificação deverá partir do conhecimento e das experiências que são familiares às crianças e progredir gradualmente para novas áreas e materiais.” (p. 19).

Esta ideia faz sentido se pensarmos que diariamente as crianças contactam com o papel e tiram partido da sua utilização, sem talvez entenderem a sua origem ou os processos pelos quais terá que passar para que o possam utilizar.

A participação na formação do papel levantou várias questões que originaram uma discussão interessante entre a educadora e os alunos que mostravam admiração e espanto depois da atividade. Assim, Hohmann et al. (1979) defendem que:

depois das crianças terem explorado um objecto e descoberto as suas características, começam a perceber de que modo as suas diferentes partes funcionam e se ajustam, como é que o objecto funciona e qual a sua verdadeira essência, em vez de conhecerem apenas a sua aparência.
(p. 178)

De acordo com as Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar (1997), a essência do Domínio do Conhecimento do Mundo “quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são os aspectos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica.” (p. 85)

Foi uma atividade interessante que me levou a confirmar que o conhecimento dos alunos, na idade pré-escolar, se constrói com a sua participação ativa.

Terça-feira, dia 4 de janeiro de 2011

No início desta manhã têm destaque atividades por mim planejadas e assistidas pelas supervisoras da prática pedagógica.

Foram atividades planejadas, cuja data foi previamente estipulada.

Teve início a área de Conhecimento do Mundo, cujo tema abordado foi o ciclo da água.

Para que este tema fosse levado a cabo, levei comigo uma representação de uma paisagem, através da qual, com a utilização de setas, os alunos podiam perceber o “percurso” da água na atmosfera, bem como os seus diferentes estados.



Figura 6 – Representação do ciclo da água

De seguida contei a *História de uma nuvem* de António Torrado, mudando desta vez a disposição da sala. Os alunos estavam sentados no chão, formando uma roda, à volta do livro, através do qual as crianças viam as imagens. A história era divertida e provocou imensas gargalhadas na sala, pelos alunos.

A aula, prevista para 60 minutos, terminou com o Domínio da Matemática, cujo tema era a adição e subtração, através do material estruturado Cuisenaire.

Inferências

A minha avaliação começou com a área de Conhecimento do Mundo, a qual recordo como tendo sido um pouco expositiva. Apesar de existir a participação dos alunos ao colarem, na representação da paisagem, as setas que indicavam o percurso da água na atmosfera, na maior parte do tempo destinado a esta área, tentei transmitir-lhes o que sabia acerca do tema, o que me leva agora a pensar que, se tivesse a oportunidade de repetir, criaria mais espaço para o diálogo e não para a exposição oral. Estanqueiro (2010) afirma que “habitualmente, exposições breves funcionam melhor. Quanto menos

tempo o professor falar para os alunos, mais tempo lhe resta para falar com eles.” (p. 33)

Com esta aula, pude perceber que a prática nos ensina, que podemos sempre refletir e não repetir os nossos erros. Tornou-se bastante útil nesse sentido.

Seguiu-se então o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na qual conforme relatado, li aos alunos a *História de uma nuvem* de António Torrado.

Ao longo da leitura, pedi às crianças que emitissem sons e que imitassem expressões faciais presentes na história. Magalhães (2008) defende que “o Educador precisa de interagir com a criança, de modos diferentes, em função da natureza do texto.” (p. 62)

Foi um momento de descontração e diversão, no qual os alunos soltavam gargalhadas a cada episódio engraçado, escrito pelo autor.

Alarcão (1995) considera importante a motivação dos alunos para a leitura e a necessidade de “despertar o interesse pelo livro” para que “o amor aconteça”. (p. 14) A mesma autora defende ainda que “do ponto de vista pedagógico, a leitura é hoje pacificamente considerada como um processo interactivo.” (p. 19)

O facto de proporcionarmos às crianças momentos de contacto com a leitura permite-lhes, mais tarde, tornarem-se leitores assíduos. Sim-Sim (2006) considera que “a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interacção afectiva permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura.” (p. 122)

Por outro lado, o interesse na história ajuda a criança a desenvolver a concentração da atenção, como afirma Magalhães (2008) “a tendencialmente dispersa atenção da criança é mais facilmente captada, quanto mais tempo passam a escutar histórias, mais favorecido é o treino da concentração.” (p. 63)

São notórias as razões que devem incentivar os educadores a, permanentemente, facilitarem o acesso à leitura aos seus educandos.

Sexta-feira, 7 de janeiro de 2011

Neste dia, a minha colega de estágio, Ana Filipa deu aproximadamente 60 minutos de aula assistida e avaliada pelas supervisoras da Prática Pedagógica.

Iniciou com o Conhecimento do Mundo para o qual utilizou diferentes materiais de laboratório a fim de explicar as propriedades e estados físicos da água.

Para iniciar o tema, a minha colega colocou uma questão para que os alunos relembassem onde podemos encontrar água no nosso planeta. Depois de obter diversas respostas aproveitou a de um aluno que falou da neve na Serra da Estrela. Assim, pediu que comparassem a água que obtêm nas torneiras de casa com a referida neve, apresentando cubos de gelo e água no estado líquido para que melhor pudessem fazer essa comparação. Mais tarde colocou água a aquecer, mostrando o processo de evaporação.

Para terminar a aula desta área, comparou diferentes recipientes com água no estado líquido, entre os quais tinha água com corante e água incolor, água com aroma e água inodora e água com açúcar e água insípida. Desta forma os alunos puderam comprovar as propriedades da água.

Para o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Filipa levou uma história que contou, com a participação dos alunos, que colavam imagens num livro, em substituição de palavras.

Terminou com o Domínio da Matemática, utilizando os Calculadores Multibásicos para que os alunos efetuassem cálculos.

Inferências

Desta aula da Filipa, destaco o Domínio do Conhecimento do Mundo no qual a minha colega transformou a sala de aula num pequeno laboratório onde as crianças se sentiram pequenos cientistas. Utilizou material laboratorial que deu a conhecer indicando os respetivos nomes, aumentando assim a área vocabular das crianças. De acordo com Martins et al. (2009), “o desenvolvimento de vocabulário é, também, um aspecto importante a ser considerado, pelo que, durante a actividade, os termos que servem para ilustrar recursos, procedimentos e fenómenos devem ser familiares à criança.” (p. 22)

Dou especial atenção a esta área por ter achado bastante interessante o facto de os alunos poderem estar em contacto com experiências científicas, o que lhes permitiu combater o que Martins et al. (2009) chamam de “concepções alternativas” acrescentando ainda que “a participação activa das crianças em todas as fases do desenvolvimento das actividades favorece o seu entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas acções.” (p. 21)

Veiga (2003) realça a necessidade emergente de introduzir as ciências nos primeiros anos de escolaridade afirmando que “a tónica crescente na necessidade de aprender ciências desde cedo na escola, com o grande objectivo de ajudar a construir uma sociedade cientificamente letrada, é fruto de um processo evolutivo.” (p. 17)

Torna-se assim fundamental que o educador planifique atividades que visem a literacia científica das crianças “privilegiando o cariz prático” (Martins et al., 2009, p. 21)

Durante a explicação da Filipa, os alunos puderam experimentar e comparar diferentes situações sendo sempre as suas respostas a passagem para novos conceitos.

1.3 Terceira secção

Período de estágio: de 10 de janeiro a 25 de fevereiro de 2011

Faixa etária: 3 anos

Turma: B

Educadora Cooperante: Joana Sombreiro

1.3.1 Caracterização da turma

A turma B do Bibe Amarelo é composta por 28 crianças, tendo a maioria de 3 anos de idade. A responsável desta sala é a Educadora Joana Sombreiro.

O grupo, no geral, é calmo e respeitador das regras e orientações dadas pela Educadora. Existem oito crianças ainda com dois anos de idade, evidenciando-se das restantes, que farão os quatro anos no próximo ano. Esta diferença de idade e maturidade é relevante na maioria das crianças mais novas, principalmente ao nível da linguagem e da motricidade fina.

Este grupo não é muito participativo. No entanto a sua prestação depende das atividades propostas.

Existe um aluno que, apenas com três anos, já sabe ler, escrever e é bastante desenvolvido ao nível da língua portuguesa e inglesa.

1.3.2 Caracterização do espaço

A sala do bibe amarelo (3 anos) é um espaço bastante iluminado, contando com a presença de quatro janelas.

Na parte central da sala encontram-se mesas e cadeiras que são utilizadas para atividades guiadas pela educadora.

Ao lado das mesas surge um tapete que se torna polivalente, utilizado para várias atividades de estimulação à leitura ou de Conhecimento do Mundo. Este espaço é por vezes também utilizado para brincadeiras livres entre as crianças.

Este modelo de sala é, para Zabalza (1998), o modelo de “territórios pessoais e tapete”. (p. 275)

Neste tipo de sala “as mesas costumam estar destinadas à realização de atividade de representação gráfica (...) na maioria dos casos, as atividades realizadas no espaço de mesas são dirigidas ou controladas pelo professor (a)”. (Zabalza, 1998, p. 275)

No que respeita ao tapete o autor refere que “costuma ser muito polivalente. Em geral está destinado tanto à realização de atividades livres (...) como dirigidas”. (p. 275)

O tapete serve de lugar de reunião do grande grupo “onde são realizadas atividades de conversação, canções, leitura de contos, etc.”. (Zabalza, 1998, p. 275)

Num canto da sala está presente um móvel que contém todos os materiais necessários para a realização de atividades.

A sala apresenta-se muito colorida e tem constantemente expostos trabalhos dos alunos. Isto pode parecer importante na medida em que “as cores vivas são atraentes para as crianças e chamam a sua atenção”. (Zabalza, 1998, p. 260)

A educadora altera frequentemente a decoração da sala, mudando o espaço de figura, consoante a decoração apresentada. Zabalza (1998) afirma que a sala de ser “original e criativa” acrescenta ainda que “procurar originalidade nos elementos decorativos chamará a atenção das crianças e será um estímulo para a sua criatividade” (p. 260)

A sala do bibe amarelo (3 anos) constitui um espaço agradável que é alterado na hora da sesta das crianças, tendo lugar as camas que são distribuídas pela sala.

1.3.3 Rotinas

A rotina da turma do bibe amarelo não difere muito das anteriores da Educação Pré-Escolar, à exceção da sesta que é uma prática diária nesta faixa etária.

Nesta idade é também fundamental o funcionamento através de uma rotina estável que permita que as crianças desenvolvam a noção de tempo, ainda a adquirir nesta faixa etária. O facto de conhecerem as atividades que vão praticar ao longo do dia permite-lhes adquirir mais facilmente essa mesma noção. Cordeiro (2010) afirma que “é essencial criar rotinas, porque o próprio elemento repetitivo é inerente à securização. Saber o que se vai passar a seguir ajuda a prever o futuro e tranquilizar...” (p. 286)

O horário apresentado mais à frente tenciona comprovar a rotina diária desta turma.

- Sesta

Todos os dias, esta turma destina parte do dia à prática da sesta. Este é o momento em que a sala assume um espaço de silêncio e luminosidade reduzida. As camas dos alunos são espalhadas pela sala, sendo anteriormente retiradas todas as mesas e cadeiras.

Esta altura do dia tem lugar imediatamente a seguir ao almoço e é um momento em que todas as crianças se deitam e dormem.

A maioria dos alunos retira autonomamente os sapatos e reconhece a sua cama. A educadora supervisiona todo o processo de deitar bem como todo o momento da sesta.

Inferências

Na hora destinada à sesta, o ambiente da sala fica bastante silencioso, com as camas de cada criança distribuídas pelo espaço e a luz é bastante reduzida. Cordeiro (2010) afirma que a sesta “deve ser feita num ambiente calmo e estimulada a autonomia”. (p. 374)

A sesta é um momento em que as crianças mais facilmente lembram a família e sentem a sua falta, pedindo muitas vezes à educadora que chame os pais. Cordeiro (2010) aponta essa situação como vantajosa pois “ajuda a criar um elo entre os dois universos, mas de modo tranquilo e securizante”. (p. 374)

As crianças cumprem a hora do sono, embora não adormeçam todas ao mesmo tempo. Cordeiro (2010) afirma que “é bom que as crianças destas idades tenham uma hora mais ou menos constante de ir para a cama...” (p. 283)

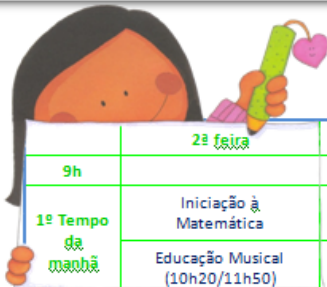
O educador deve dar a conhecer o momento da sesta como algo benéfico para a criança e esta, a dada altura, deve prevê-la de acordo com os acontecimentos que a antecedem, nomeadamente o almoço e a ida à casa de banho. Cordeiro (2010) sugere que “a sesta deve ser um passo da rotina, que a criança já antecipa quando está a fazer outras coisas anteriores, como lavar as mãos para ir comer”. (p. 306)

Torna-se importante que o momento destinado ao sono esteja presente nesta faixa etária. É uma forma de recuperação de energias necessárias no dia-a-dia dos alunos.

1.3.4 Horário de turma

Segue-se a apresentação do horário da turma B do bibe amarelo (3 anos). Este horário apresenta a rotina diária das crianças desta turma e consiste numa representação semanal das atividades a colocar em prática.

O horário da turma é, na maioria das vezes respeitado, havendo no entanto modificações se as necessidades dos alunos assim as obrigarem.



Jardim-Escola João de Deus – Alvalade
Horário letivo 2010/11

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h	Acolhimento e canções no Salão				
1º Tempo da manhã	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Ginástica (9h45h/10h45)	Iniciação à Matemática/ Cerâmica**	Iniciação à Matemática
	Educação Musical (10h20/11h50)	Estimulação à Leitura/ Desenvolvimento verbal		Estimulação à Leitura/ Desenvolvimento verbal	Estimulação à Leitura/ Desenvolvimento verbal
10h30	Suplemento alimentar – Recreio/ Cantinhos (10h30/11h)				
2º Tempo da manhã	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática/ Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo	Informática/ Biblioteca
12h	Almoço e higiene				
13h	Sesta				
1º Tempo da tarde	Realização de propostas de trabalho*/ Jogos	Realização de propostas de trabalho*/ Plasticina e Jogos	Realização de propostas de trabalho*/ Cantinhos	Realização de propostas de trabalho*/ Entrelaçamentos e Enfiamentos	Realização de propostas de trabalho*/ Plasticina e Jogos
16h	Lanche/Saída				

Atendimento aos Encarregados de Educação - 4ª feira das 9h45 às 10h45.
 * As propostas de trabalho visam: trabalhar diversas expressões plásticas, exercitar a grafomotricidade, desenvolver o raciocínio Lógico-Matemático e consolidar temas da área do Conhecimento do Mundo.
 ** Aula que decorre de 3 em 3 semanas.

Educadora: Joana Sombreiro




Figura 7 – Horário do bibe amarelo

1.3.5 Relatos Diários

Segunda-feira, 10 de janeiro de 2011

A manhã teve início com a aula de Conhecimento do Mundo, cujo tema foi o Sistema Solar.

No decorrer desta atividade, a educadora distribuiu algumas imagens dos planetas do Sistema Solar a alguns alunos, que passariam a “ser” o planeta cuja imagem seguravam. Organizou depois um grupo de meninos que seriam o sol. Pediu então aos “planetas” que se deslocassem em torno do “sol”. Cada menino fazia com que a sua personagem desempenhasse um papel aproximado da realidade com instruções da educadora.

Ao longo de toda a atividade a educadora ia dando explicações sobre o conteúdo abordado.

Seguiu-se uma atividade de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na qual a educadora Joana mostrou algumas imagens, uma de cada vez, e solicitou que os alunos, ao verem cada imagem, fossem criando uma história.

Pedindo sempre permissão para falar a maioria dos alunos participaram na invenção da história baseada nas imagens apresentadas.

Durante toda a manhã a educadora apresentou uma postura alegre e expressiva e os alunos mostraram interesse.

Inferências

Dou especial destaque ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no qual a educadora utilizou uma estratégia que eu diria não rotineira, pedindo que os próprios alunos criassem uma história, em conjunto, orientados por imagens que lhes iam sendo apresentadas. Gomes (2000) diz que “um leitor forma-se desde o berço” (p. 11) “a escola não pode, por isso, alhear-se do papel fundamental que lhe cabe neste domínio.” (p. 12) Faz assim todo o sentido que as atividades relacionadas com a leitura, nesta faixa etária sejam inovadoras e estimulantes para as crianças.

O facto de serem apresentadas imagens, permite que os alunos facilmente as leiam, não conseguindo ainda, nesta altura, ler textos. Pude perceber que esta estratégia lhes facilitou a concentração da atenção e o interesse pela atividade. Poslaniec (2005)

afirma que “desde muito cedo que as crianças estão aptas a descobrir os livros ilustrados para a infância e a apropriarem-se deles a seu modo (...) o imaginário sabe ler imagens muito antes de saber ler textos.” (p. 66)

Com o objetivo de sensibilizar as crianças para a leitura, Gomes (2000) sugere algumas práticas ao educador de modo a que a sua tarefa de despertar o interesse pelos livros surta efeito nas crianças. Entre outras o referido autor sugere que “todas as estratégias utilizadas devem facilitar o acesso da criança ao livro de forma espontânea...” Gomes (2000) aponta ainda que podemos alcançar esse fim “contando-lhes histórias, mostrando-lhes a ilustração e permitindo-lhes participação e comentário” (...) “entregando livros ilustrados às crianças, deixando-as inventar a história ou comentar livremente entre si o que vêem.” (p.43)

A atividade realizada enquadra-se perfeitamente no que estes dois autores defendem ser atividades provocadoras do gosto pela leitura.

Não queria terminar sem antes referir que durante toda tarefa a educadora apresentou uma postura alegre e bastante entusiasmada, mostrando interesse pelo seu papel. Gomes (2000) defende que “só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de a saber continuar.” (p. 12)

A sua postura entusiasta acabou por se refletir nas crianças que vibravam a cada nova imagem que surgia.

Terça-feira, 11 de janeiro de 2011

A educadora iniciou esta manhã com o Domínio da Matemática, na qual pela primeira vez, os alunos trabalharam com palhinhas. Fizeram diferentes exercícios de cálculo, utilizando operações como a adição, a subtração e a divisão. Todos os exercícios foram envolvidos numa história, contada pela educadora. Trabalharam sentados nas mesas onde tinham à sua disposição o material necessário.

Depois do recreio a educadora contou uma história, cujo título era “A que sabe a lua?” pedindo sempre a participação dos alunos, que através da utilização da memória iam lembrando os animais que surgiam, na mesma, desde o início. Terminou a atividade com uma pergunta que pedia a opinião dos alunos “A que gostavas que soubesse a lua?” as respostas foram bastante diversificadas.

Ainda antes do almoço, os alunos do bibe amarelo tiveram uma aula de musica com o professor Paulo.

Seguiu-se o almoço e a sesta, na qual pude reparar que todas as crianças tiram os sapatos e sozinhas procuram a sua cama, deitando-se e mostrando-se bastante autónomos.

Inferências

As palhinhas formam um material alternativo, de fácil acesso, que pode ser utilizado também na Matemática auxiliando os alunos nos cálculos. Caldeira (2009), ao mencionar, entre outros, as palhinhas como material alternativo industrializado, refere que “na posse destes materiais é possível fazer um trabalho criativo e ao mesmo tempo educativo.” Acrescenta ainda que “basta exercitar a criatividade e permitir que a criança também o faça.” (p. 317)

Nesta atividade matemática, a educadora Joana utilizou as palhinhas como suporte de auxílio na elaboração de contagens, indo assim ao encontro das ideias de Caldeira (2009) que refere ainda que “as palhinhas funcionam como suporte à contagem.” (p. 317)

As crianças, ao manipularem este material vão, ao longo do tempo, desenvolvendo capacidades matemáticas, como o sentido do número. Segundo Zabalza (1998), “as crianças desenvolverão a compreensão de conceitos numéricos ao realizarem experiências de contar objetos, combinar, agrupar e comparar.” (p. 201)

Deste modo, Caldeira (2009) aponta que “à medida que a criança vai desenvolvendo o sentido do número, vai também contar a partir de certa ordem (crescente ou decrescente) e isto exige uma certa abstracção.” Conclui que “devem ser proporcionadas actividades que permitam esse tipo de contagem.” (p. 334) Podemos então enquadrar a atividade proposta pela educadora nesta linha de pensamento.

Destino o próximo parágrafo para ressaltar a importância da Expressão Musical nesta faixa etária, já que Cordeiro (2010) afirma que “a aprendizagem de novas canções permite às crianças estimular a memorização, adquirir mais vocabulário, desenvolver a motricidade grossa, interiorizar regras, expressar o sentido rítmico, explorar o corpo e complementar a noção de espaço e de tempo.” (p. 373)

Dada a sua relevância, todas as semanas o professor de Educação Musical destina um período de tempo para desenvolver essas competências com as crianças do bibe amarelo.

A manhã de estágio terminou como habitual, com a sesta das crianças, através da qual, como referi anteriormente, as crianças se mostraram bastante autónomas. Suponho que terá existido um trabalho continuado da educadora no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Para Cordeiro (2010) “as crianças devem tirar elas próprias os sapatos, deitar-se e tapar-se sozinhas...” (p. 374)

É fundamental que o educador permita que as crianças se tornem seres autónomos desde tenra idade, isso ajudá-los-á, futuramente na tomada de decisões.

Sexta-feira, 14 de janeiro de 2011

Reunião na Escola Superior de Educação João de Deus, a fim de recebermos a avaliação qualitativa do período de estágio anterior.

Segunda-feira, 17 de janeiro de 2011

Para iniciar esta manhã, a educadora adotou uma estratégia que passava por, na mesma atividade integrar o Domínio da Matemática e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Apresentou um quadro que serviu de cenário, através do qual a educadora contou uma história enquanto pedia que as crianças o completassem colando as personagens e objetos presentes na história que ia contando. Ao colarem as imagens, as crianças iam tendo as instruções da educadora (ex. Cola o sol no canto superior direito do cenário).

Ao mesmo tempo que participavam na história, os alunos faziam contagens solicitadas pela educadora (ex. Cola três flores no canto inferior direito). Desta forma de muitas imagens espalhadas pelo chão, as crianças retiravam apenas as solicitadas pela educadora. Faziam também muitas vezes referência à cor.

Seguiu-se a aula de informática. Enquanto esta decorria para metade da turma, a outra metade ficava na biblioteca em contacto com os livros. Os alunos, espalhados pelo espaço, mexiam livremente nos livros simulando muitas vezes a leitura as histórias.

Inferências

A primeira atividade da manhã revelou uma estratégia bastante interessante pois sem que percebessem, as crianças estavam a desenvolver competências de dois domínios em simultâneo.

Mais uma vez a expressividade e entusiasmo demonstrados pela educadora enriqueceram bastante a atividade. Estará a resposta dos alunos relacionada com a postura da educadora? Estanqueiro (2010) diz que “só o entusiasmo autêntico é contagiante. O professor motiva, se estiver motivado. Entusiasma, se estiver entusiasmado” (p. 32)

Durante todo o tempo a educadora utilizou uma linguagem clara e objetiva, colocando questões que pareciam ao alcance de todos os alunos, dada a sua resposta.

Torna-se importante que, em questões de comunicação o educador consiga alcançar as crianças, comunicando de uma forma rigorosa e clara. Estanqueiro (2010) afirma que “a linguagem de um professor competente é rigorosa, tecnicamente adequada à matéria, clara e acessível aos alunos”. (p. 36)

Durante a aula de informática, para alguns alunos, a restante turma ficou na biblioteca enquanto esperava pela sua vez. Como foi referido anteriormente, as crianças pegavam nos livros e livremente os exploravam, simulando muitas vezes o ato da leitura. Magalhães (2008) afirma que “as bibliotecas, por exemplo, são um bem precioso na criação da oportunidade de leitura.” (p. 58)

Para Sousa (1999), “a biblioteca que ajuda a aprender é aquela que não esquece a autonomia dos alunos, antes a estimula de diversos modos.” (p. 23) A mesma autora sugere ainda alguns procedimentos a ter com as crianças nas bibliotecas escolares, entre os quais “mostrar, e deixar ver com as mãos, livros de vários tipos e formatos” (p. 23) refere ainda que “a biblioteca, como espaço onde se está com e por gosto, é o lugar por excelência para conquistar leitores.” (p. 24)

Ao aproveitarem o momento de espera para a aula de informática para “descobrirem” os livros, as crianças podem ver despertado o interesse pela leitura, sem que isso lhes seja algo evidente.

Terça-feira, 18 de janeiro de 2011

Como habitualmente, os alunos foram recebidos no salão e em conjunto com turmas de outras faixas etárias cantaram músicas em roda.

Deslocados para a sala, todos se sentaram nas mesas onde começaram a trabalhar o Domínio da Matemática, utilizando mais uma vez palhinhas para fazerem, numa primeira fase contagens, fazendo referência a diferentes operações e mais tarde viram ser introduzido um novo conteúdo, as sequências.

A educadora fez uso de algumas figuras de personagens, que cada aluno tinha na sua posse para envolver a aula de Domínio da Matemática numa história, inventada pela mesma. Para introduzir este novo conteúdo, as crianças contavam e representavam saltos que cada personagem dava. Ao se deslocarem, as referidas personagens davam um salto, de seguida dois saltos, seguidos novamente de um salto, formando assim uma sequência de saltos.

As palhinhas serviram para caracterizar os saltos dados pelas personagens, representando-os, cada aluno à sua frente, na mesa.

Apresentaram algumas dificuldades na aquisição dos conteúdos.

Seguiu-se a leitura de uma história, por parte da docente, *A Ratinha Ritinha vai à pesca*, desta vez no tapete com as crianças sentadas no chão. Ao virar cada página do livro, a docente pedia que os alunos a ajudassem a contar a história, fazendo a leitura da imagem. Todos se mostraram entusiasmados e participativos.

Antes de seguirem para o refeitório fizeram um pequeno jogo a que a educadora Joana deu o nome de “coelhos à toca”, no qual as meninas se mantinham de pé, espalhadas pela sala e ao som da pandeireta os meninos “passeavam” pelo espaço. Ao parar o som os rapazes teriam que se colocar debaixo de uma das “tocas”. Havia sempre uma menina a menos, pelo que saía do jogo sempre um dos alunos.

Inferências

Durante a atividade de Domínio da Matemática, era visível que as crianças apresentavam algumas dificuldades em compreender a tarefa. Ao deparar-se com essa situação, a educadora tentou por várias vezes explicar de diferentes formas e acompanhar todos os alunos, especialmente os que apresentavam mais obstáculos. Estanqueiro (2010) afirma que compete ao educador “confirmar se a mensagem da aula

chega, sem distorções, aos seus destinatários.” (p. 36) O mesmo autor acrescenta ainda que “se os alunos atentos não compreenderem, o professor faz bem em voltar a explicar o assunto, por outras palavras.” (p. 36)

A educadora utilizou diversas estratégias com vista a ultrapassar as dificuldades dos alunos e, perto do final da atividade, a grande maioria das crianças já realizava o exercício proposto.

Para a atividade de Estimulação à Leitura, o espaço escolhido foi o tapete, no qual os alunos sentados, no chão, ouviram atentamente e participaram na história eleita pela educadora para este dia.

O facto de passarem para o tapete, permitiu-lhes alterar a posição corporal não os levando a cansarem-se e conseqüentemente a desmotivarem-se. Zabalza (1998) afirma que “é conveniente que organizemos espaços nos quais a criança possa realizar a atividade em diferentes posições corporais. Áreas para trabalhar sobre a mesa sentada (...) áreas para deitar-se ou sentar-se no chão.” (p. 259) O mesmo autor justifica esta ideia dizendo que “adapta-se melhor às características das crianças nestas idades que cansam com facilidade, se precisarem permanecer muito tempo na mesma posição.” (p. 259)

Percebi com as observações que fiz que, nesta faixa etária, que se torna importante preparar atividades em diferentes espaços e obrigando a diferentes posições corporais, já que isso pode influenciar o desempenho dos alunos e a concentração da sua atenção.

Para terminar a manhã, a educadora conduziu um pequeno jogo, que se mostrou ser bastante conhecido para as crianças que mostravam também entusiasmo na sua prática.

Sexta-feira, 21 de janeiro de 2010

Neste dia, a educadora apresentou pela primeira vez às crianças o algarismo um (1), associando-o de seguida à respetiva quantidade.

Apresentou-o como sendo um novo amigo e colou a sua representação na sala, em grande, para que os alunos contactassem com ele diariamente. Era visível a satisfação e entusiasmo dos alunos por conhecerem este novo amigo que se chamava “Um”.

Trabalharam mais uma vez com as palhinhas, desta vez fazendo sempre referência à quantidade um, sendo esse o tema do dia.

Para a Estimulação à Leitura, a educadora reservou uma pequena história que falava de um elefante e onde era mencionado imensas vezes o algarismo 1.

A educadora, durante toda a manhã apresentou uma postura bastante alegre e fez uso da expressividade na condução dos alunos.

Inferências

Na faixa etária em que se encontram os alunos do bibe amarelo (3 anos), as crianças já começam a desenvolver o sentido do número. Caldeira (2009) diz que:

a criança no jardim-de-infância desenvolve o sentido do número, isto é gradualmente vai tendo uma compreensão global e flexível dos números e das operações, de modo a perceber o número e as suas relações, em diferentes significados e em múltiplos e diversificados contextos. (p. 331)

A mesma autora acrescenta ainda que “nos primeiros anos, o desenvolvimento das crianças, relativamente aos números e à numeração, à representação e comparação de quantidades e mesmo às operações (...) é enorme. (p. 331)”

Assim torna-se necessário que se proporcionem às crianças momentos de aprendizagem e desenvolvimento de competências nesta área.

No entanto, é importante que estes conteúdos possam ser vivenciados pelas crianças. Desta forma, com o uso das palhinhas, os alunos puderam representar a quantidade várias vezes, o que os auxilia na aquisição dos conteúdos.

Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) afirmam que “não adianta ensinar coisas novas de modo expositivo se as crianças não tiveram oportunidade de viver experiências concretas sobre as quais essas explicações podem fazer sentido.” (p. 19)

Já Caldeira (2009) refere que “as primeiras experiências de contagem devem estar associadas a objectos concretos, de forma a desenvolverem gradualmente o sentido do número.” (p. 331)

Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) partilham da opinião mostrando que “o uso de materiais manipuláveis é imprescindível como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares.” (p. 20)

Mais uma vez pude perceber a o papel relevante dos materiais manipulativos no desenvolvimento de competências dos alunos. São um meio imprescindível para

alcançarmos o fim a que nos destinamos. Esta manhã ajuda-nos a perceber que podemos utilizar materiais diversos, nos mais diversos temas de Matemática. São uma boa ajuda para as crianças.

Seguiu-se a história, no tapete que mais uma vez serviu para consolidar os conteúdos anteriormente abordados, uma vez que os referia várias vezes, podendo os alunos repeti-los e mais facilmente memorizá-los.

Segunda-feira, 24 de janeiro de 2010

A educadora Joana deu início a este dia utilizando Blocos Lógicos com o fim de desenvolver competências a nível do Domínio da Matemática.

O material estava espalhado nas mesas, onde se sentavam os alunos, e a docente colocava cartões num pequeno quadro, cartões esses que tinham expressos atributos deste material, pelo que as crianças, ao selecionarem as peças, deveriam respeitar os atributos expressos no quadro. Alguns dos cartões apresentavam a negação, isto é, aquilo que as crianças não podiam escolher.

Pude perceber que nem todos os alunos conseguiam retirar a peça pretendida, apresentando algumas dificuldades na realização do exercício.



Figura 8 – Alunos a utilizarem Blocos Lógicos

Para o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que se seguiu, a educadora escolheu uma história que tinha o título de “A Teia da Aranha”. O livro apresentado tinha vários espaços em branco e estavam várias imagens espalhadas pelo chão. As crianças iam preenchendo os espaços, no decorrer da história, com as imagens que iam selecionando de acordo com os episódios da mesma.

A história tinha várias personagens que iam surgindo no seu decorrer e a educadora pedia, sempre que surgia uma nova personagem, que repetissem todas as anteriores.



Figura 9 – Livro história da aranha I



Figura 10 – Livro história da aranha II

Inferências

A educadora destinou para o início desta manhã, o uso do material estruturado Blocos Lógicos. É um material cujas peças apresentam quatro qualidades ou atributos diferentes: a forma, a cor, o tamanho e a espessura.

A atividade proposta pela educadora sugeria que os alunos identificassem os atributos referidos nas peças. Para isso, como estratégia utilizou o quadro com cartões, cujas imagens serviam para conduzir os alunos nas suas escolhas. Caldeira (2009) afirma que “não se ensina matemática às crianças. O que devemos fazer é colocá-las em situação de, por si mesma, poder construir, ao seu nível, as primeiras estruturas lógico-matemáticas.” (p. 363) A mesma autora defende ainda que “para que um conjunto seja formado é necessário que seja estabelecido o critério. Os elementos do conjunto são analisados quanto aos seus atributos, isto é, tendo em atenção as suas características.” (p. 364)

Desta forma, alguns dos cartões apresentavam imagens de peças que as crianças não deveriam selecionar.

Os blocos lógicos são um material, cujas características são fáceis de identificar, ideal para este tipo de exercício. No entanto, principalmente no que respeita aos cartões que ditavam o que os alunos não deveriam escolher, era visível a sua hesitação na escolha das peças. Caldeira (2009) reconhece que “o material que vai ser posto à disposição da criança para efeitos de ordenamento lógico deve ser escolhido com cuidado. Interessa que os objectos que ela observa e manipula se distingam uns dos outros por critérios facilmente detectáveis...” (p. 364)

A dada altura a educadora dificultou a atividade conjugando vários cartões que limitavam a escolha das crianças. Esta situação obrigava-as a uma grande concentração da atenção. É, no entanto, um exercício que desenvolve o raciocínio lógico-matemático, o que lhes trará capacidades importantes a nível matemático futuramente. Canals (citado por Caldeira, 2009) sugere que “o raciocínio lógico-matemático inclui as capacidades de

identificar, relacionar e operar e fornece as bases necessárias para se poder adquirir os conhecimentos matemáticos.” (p. 364)

Foi uma atividade com uma sequência lógica, uma vez que a educadora foi acompanhando as dificuldades dos alunos e estes foram-nas ultrapassando, vendo o nível de dificuldade a aumentar gradualmente, ao longo de toda a tarefa.

Seguiu-se o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que foi conduzido já no tapete da sala de aula, podendo mais uma vez as crianças mudar a sua posição corporal.

Sentados no chão, formando uma roda, as crianças ouviram atentamente a história sobre uma aranha que a educadora lhes contou. A maioria dos alunos participou nesta atividade que passavam por colar imagens no livro apresentado, imagens essas que se encontravam espalhadas pelo chão.

Conforme ia sendo preenchido o livro e contada a história, a educadora ia solicitando aos alunos que repetissem os diferentes intervenientes. Pode tornar-se um bom exercício no que respeita ao desenvolvimento da memória. Feldman (1999) define memória como sendo “o processo através do qual codificamos, armazenamos e recuperamos informação.” (p. 221) O mesmo autor define atividades deste género usando o termo “recapitulação” sugere ser “a repetição de informação recebida na memória a curto prazo.” (p. 225)

Enumera ainda duas vantagens da repetição de informação, diz “a recapitulação cumpre dois objectivos (...) enquanto repete a informação mantém-na activa na memória a curto prazo (...) a repetição permite-nos transferir o material para a memória a longo prazo.” (p. 225) Introduce ainda a “recapitulação” nas “técnicas específicas para aumentar a capacidade de recordação” (p. 251)

Ao observar e pesquisar sobre esta atividade, pude perceber que exercícios como este devem ser introduzidos em idade pré-escolar por motivar os alunos e desenvolver ao mesmo tempo competências que lhes servirão no futuro.

Terça-feira, 25 de janeiro de 2011

A manhã foi novamente iniciada com o Domínio da Matemática, desta vez o material eleito foi o 1.º Dom de Froebel. A educadora utilizou o material para fazer o jogo do “Quim Visual”. Neste jogo são utilizadas algumas bolas do 1.º Dom numa determinada posição em cima e dos lados da caixa, posicionada na vertical. As bolas

apresentam diferentes cores e ao pedir que as crianças visualizem a posição inicial e posteriormente tapem os olhos, modifica-se a posição das bolas e os alunos devem lembrar-se da posição inicial.

Utilizou o mesmo material para fazer outras atividades relacionadas com a anterior, mas englobando todas as bolas e fazendo assim com o que nível de dificuldade fosse crescente.

Fez também exercícios em que retirava uma das bolas e as crianças depois de taparem os olhos deveriam identificar a cor da bola em falta.

Para terminar a atividade pediu aos alunos que realizassem diferentes exercícios com as bola e a caixa, para os quais usou expressões como “ao lado”, “em cima”, “atrás” e “à frente”.

Seguiu-se o Conhecimento do Mundo, para o qual se destinou um exercício que passava por “montar” um puzzle que tinha imagens de certos animais (vaca, ovelha, galinha, entre outros) e de produtos que deles poderiam advir para benefício humano (leite, lã, ovos, entre outros). Os alunos encaixavam as peças do puzzle, participando ativamente num diálogo entre alunos e educadora.

Inferências

O material eleito para desenvolver capacidades durante esta manhã, é um material que se destina essencialmente “a crianças a partir dos 2/3 anos de idade”. (Caldeira, 2009, p. 243)

É composto por seis bolas de pingue-pongue revestidas a lã, com ponto de crochet, nas cores encarnado, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta. Estas bolas encontram-se dentro de uma caixa de madeira.

Durante a atividade de Domínio da Matemática, quer as crianças, quer a educadora fizeram permanentemente referência às cores das bolas sendo a “aprendizagem das cores” um dos “interesses pedagógicos” deste material. (Caldeira, 2009, p. 243).

Caldeira (2009) reconhece ainda este material como sendo útil para “desenvolver a memória” (p. 244), se olharmos para o exercício no qual a educadora, sem que os alunos vejam, altera a posição das bolas, pedindo que a reconheçam, ou mesmo para o exercício em que os alunos devem relembrar a bola que foi retirada,

podemos confirmar esta ideia, pois terão que recorrer da memória visual para responderem corretamente à questão lançada.

A mesma autora refere ainda que o 1.º Dom de Froebel ajuda a “distinguir cores” e desenvolve a “orientação espacial” (p. 244). Mais uma vez podemos confirmá-lo nos exercícios relatados em cima, em que a educadora pedia que os alunos posicionassem determinadas bolas, referindo-se a elas sempre mencionando a sua cor. Deu a conhecer noções de lateralidade e orientação espacial em exercícios como “Coloca a bola amarela em cima da caixa.” Os alunos faziam-no, não mostrando grande dificuldade, talvez por já terem trabalhado anteriormente em tarefas idênticas, eventualmente com o mesmo material.

Seguiu-se o Conhecimento do Mundo, para o qual a educadora destinou uma atividade que considero interessante na medida em que o entusiasmo em participar era bastante visível por parte das crianças. Estas já “traziam” alguns conhecimentos acerca do tema que queriam ver partilhados. Houve um importante diálogo na sala onde a partilha de conhecimentos reinava.

Sexta-feira, dia 28 de janeiro de 2010

Para dar início a esta manhã, a educadora utilizou, mais uma vez o material estruturado blocos lógicos, fazendo exercícios semelhantes aos do dia 24 de janeiro, descritos no espaço que se destina a esse dia.

Depois da atividade do Domínio da Matemática, seguiu-se, como habitualmente, a aula de informática, na qual participaram metade dos alunos da turma, enquanto a outra metade ficava na sala. Esta última utilizou tintas numa metade de uma folha, dando por fim origem a num desenho simétrico, pois ao dobrarem a folha, viam os desenhos que acabaram de pintar refletidos na outra metade do papel utilizado.

Inferências

Nesta manhã destaco a atividade de expressão plástica, realizada pelos alunos. Nesta faixa etária torna-se necessário que se introduzam atividades de expressão plástica no dia-a-dia das crianças. Cordeiro (2010) aponta a expressão plástica como sendo “outra atividade necessária” (p. 372) O mesmo autor sugere que pode ser levada a

cabo de diversas formas, entre as quais “através da pintura e do desenho, em que se faz a exploração das cores, desenvolve a imaginação, criatividade e sensibilidade” (p. 372)

No início da tarefa, a educadora distribuiu o material (folha de papel, pincéis e copos com tinta) e estipulou com os alunos presentes que iriam utilizar apenas metade da folha, explicando o que se iria suceder. A maioria dos alunos cumpriu o combinado, embora dois deles ultrapassassem o espaço estabelecido. Deste modo, foi-lhes dada a oportunidade de repetirem o desenho para que conseguissem também obter o resultado esperado.

Alguns dos alunos já desenharam formas, fazendo a distinção entre cores. Outros misturaram-nas sem obedecer a nenhum critério. Cordeiro (2010) explica-o dizendo que “no início as crianças experimentam as cores sem critério pré-definido. Depois procuram desenhar formas e têm em atenção para não misturar as cores.” (p. 372)

Podemos concluir assim que nem todas as crianças desta turma se encontram no mesmo nível no que respeita à representação do desenho, talvez umas tenham tido mais contacto com o mesmo do que as outras.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), referindo-se à expressão plástica, relembram que “à que ter em conta que algumas crianças chegam à educação pré-escolar com uma grande experiência na sua utilização, outras não tiveram essa oportunidade. Todas terão de progredir a partir da situação em que se encontram”. (p. 57)

Por muitas vezes pude perceber que alguns dos alunos explicavam o que estavam a desenhar ou inicialmente nos preparavam para o que iríamos ver. Cordeiro (2010) afirma que ao desenharem numa determinada fase, as crianças “...vão organizando melhor o espaço do papel, e verbalizam o que estão fazendo, desenvolvendo o pensamento simbólico”. (p. 372)

Mais uma vez posso concluir que a expressão plástica é uma boa prática educativa.

Terminado o tempo da aula de informática, os alunos que se encontravam na sala destinada ao efeito, voltaram à sua sala principal e trocaram a atividade com a restante turma, fazendo estes a atividade de expressão plástica.

Segunda-feira, dia 31 de janeiro de 2011

Esta manhã foi destinada a atividades planejadas pela minha colega de estágio, Ana Filipa.

Começou com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, para o qual utilizou uma história inventada, que não dispensava a participação das crianças. Estas iam colando imagens num pequeno livro por forma a colori-lo.

Para dar a conhecer a profissão de pintor, levou para a sala caixas de papelão que simulavam prédios e, dando a conhecer os utensílios necessários nesta profissão, pediu às crianças que pintassem os referidos prédios, então espalhados pela sala.



Figura 11 – Alunos a pintarem os “prédios”

Terminaram a manhã com o Domínio da Matemática, para o qual a Filipa destinou o uso de estrelas coloridas que serviram de apoio na realização de sequências, bem como na concretização de operações como a adição e a subtração.

Inferências

De acordo com o acima referido, a Ana Filipa utilizou uma história para iniciar a manhã. Essa história falava de um pintor, tema que pretendia desenvolver no Domínio do Conhecimento do Mundo. Desta forma interligou os dois domínios fazendo com que existisse a “possibilidade de intercâmbios e saltos de um plano de concretização a outro de generalização, de um plano de teoria a outro de prática” (Zabalza, 2000, p. 132)

Parece não existir uma definição clara de interdisciplinaridade. No entanto, Pombo, Guimarães e Levy (1994) afirmam tratar-se de “um movimento ou tendência que nada tem de acidental mas, ao contrário, é expressão das exigências analíticas que caracterizam o desenvolvimento do conhecimento científico e que são condição de possibilidade do próprio progresso do conhecimento em geral” (p. 15).

Apresentando influências positivas no processo de aprendizagem, torna-se benéfico não fazer uma separação estanque entre domínios e sim dar a oportunidade de aprender sobre várias áreas sem que as crianças notem que existe uma barreira entre elas.

Terça-feira, dia 1 de fevereiro de 2011

Nesta manhã, o cenário foi um pouco diferente do habitual. Os alunos reuniram-se todos na sala da turma A do bibe amarelo e as duas educadoras, em conjunto, organizaram uma atividade que tinha como objetivo aguardar os preparativos no ginásio para um musical intitulado “Flor de Liz”. A atividade organizada passava por dar a oportunidade a alguns alunos, que se voluntariavam, de escolherem músicas que pudessem cantar com as restantes crianças.

O aluno que escolhia a música dirigia-se para o topo da sala e iniciava a canção, seguido dos restantes. Aproveitaram para dançar e divertir-se um pouco com a situação.

Dirigiram-se então para o ginásio, seguindo a educadora, onde os esperava um grupo que por várias vezes solicitou a sua participação. Em conjunto cantaram e dançaram, mostrando-se bastante entusiasmados.

Inferências

Este dia tornou-se interessante, na medida em que, ficou destinado à estimulação do gosto pela música, e ao que parece, as crianças aderiram com bastante entusiasmo. Gordon (2000) diz que “a música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos.” O mesmo autor acrescenta ainda que “através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida.” (p. 6) Desta forma, atividades como a deste dia tornam-se relevantes de serem introduzidas na planificação das atividades a desenvolver.

Se as crianças “através da música são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada” (Gordon, 2000, p. 6) há que proporcionar-lhes momentos de contacto e prática da mesma, com vista a ver desenvolvidas essas competências. Para Amado (1999), “a própria audição da música como o grande centro

de interesse, recorrendo a programações que, duma forma progressiva, podem levar a uma motivação eficaz, e despertar o gosto de conhecer obras musicais.” (p. 131)

No entanto, não basta que as crianças ouçam a música, independentemente de todas as vantagens dessa prática, é preciso que pratiquem e descubram o seu gosto por essa prática. Assim como afirma Monteiro (1997), “a educação musical – a aprendizagem e o ensino da música – é indissociável da prática musical (...) executar, interpretar música.” (p. 16)

Gordon (2000) vai ao encontro desta ideia, afirmando que “as crianças podem ter ainda mais prazer e profunda satisfação quando estão envolvidas em actividades que promovem a compreensão musical.” (p. 13)

Desta forma podemos supor que este dia serviu para desenvolver competências associadas à música, nas crianças e talvez lhes tenha suscitado algum interesse pela mesma. Talvez venha a ter implicações positivas no seu futuro.

Sexta-feira, dia 4 de fevereiro de 2011

Este dia foi destinado à apresentação das atividades por mim planificadas.

Iniciei o dia com o Conhecimento do Mundo, para o qual destinei uma atividade que contava com a participação de todos os alunos para confeccionarmos pão com chouriço.

Fi-lo por me ser sugerido que desse a conhecer melhor às crianças a profissão de padeiro. Achei por bem que todas a conhecessem através da prática.

Todos os alunos amassaram o referido pão, podendo dialogar sobre experiências semelhantes que haviam tido em outras ocasiões.

Mostraram agrado e vontade na realização da atividade.



Figura 12 – Preparativos para a confeção do pão



Figura 13 – Alunos a receberem a massa

Seguiu-se o Domínio da Matemática, no qual os alunos contaram com pequenos “pãezinhos” em papel “eva”, que utilizaram para a resolução de situações problemáticas relacionadas com o tema.

Para terminar a manhã de atividades, realizaram uma atividade de expressão plástica, na qual, através do uso de plasticina, deveriam formar “pãezinhos” e colá-los numa folha que tinha representado um forno. Depois de colada a plasticina, deveriam colorir a imagem a seu gosto.



Figura 14 – Alunos a pintarem a figura

Inferências

Ao longo a atividade de confeção do pão, reinou, de uma forma ordeira, um diálogo constante. Os alunos mostraram uma grande recetividade ao tema, o que fez com que não hesitassem em colocar o dedo no ar para ter oportunidade de contar experiências relacionadas.

O diálogo parece ter um papel muito importante no dia-a-dia de uma sala de aula, na medida em que desenvolve competências nas crianças, úteis para o seu futuro. Estanqueiro (2010) sugere que “o diálogo na aula é, além de mais, uma oportunidade para o aluno desenvolver duas competências de comunicação oral, necessárias para toda a vida: saber escutar e saber falar.” (p. 40)

Em simultâneo com o diálogo, em conjunto, fomos preparando o referido pão e depois de preparada a massa, todos os alunos tiveram a oportunidade de a amassar, podendo assim ter uma ideia mais real da preparação do pão, com o qual contactam diariamente.

Galvão et al. (2006) consideram importante desenvolver nos alunos competências de “carácter pessoal e relacional (...)” (p. 47), para isso torna-se necessário desenvolver “processos de socialização e de identificação, em situações concretas e reais – situações de aprendizagem – pelo que, a experiência e a

aprendizagem pela experiência, assumem, neste caso, particular relevância.” (Galvão et al., 2006, p. 54)

Desta forma, os mesmo autores acrescentam ainda que “quanto mais variadas e estimulantes forem as situações vivenciadas, maior será a probabilidade destas competências se adquirirem e se desenvolverem de forma integrada.” (Galvão et al., 2006, p. 54) Torna-se assim claro que a diversidade de experiências torna a aprendizagem das crianças um processo mais eficaz. Cabe ao educador proporcionar momentos de contacto com práticas diferenciadas.

Seguiu-se a atividade de Expressão Plástica, na qual destaco a utilidade da plasticina como potenciador de aprendizagem e desenvolvimento de competências. Cordeiro (2010) afirma que “a plasticina (...) é uma atividade de que as crianças gostam muito, e que proporciona a oportunidade de desenvolver o tacto (...) e também de modelar: o desenvolvimento da motricidade fina é um bom resultado do uso dos materiais moldáveis.” (p. 372)

A plasticina pode ser um bom material de ligação entre a criança e o interesse pela aprendizagem.

Segunda-feira, dia 7 de fevereiro de 2011

A manhã teve início com a utilização do material estruturado Blocos Lógicos. Este material serviu para a realização de conjuntos, utilizando um fio de lã que tinha a função de linha fronteira. Depois de alguns exercícios a educadora deu a conhecer o algarismo quatro (4), mostrando a sua representação e colando-a na sala, tal como fez com os algarismos anteriores, até aí apresentados.

Seguiu-se a leitura de uma história intitulada “A pequena sereia”. Sentados no chão, no tapetem todos ouviram atentamente a história, sabendo responder acertadamente às questões de interpretação colocadas posteriormente pela educadora.

Inferências

Não sendo uma situação que fuja à norma, durante as observações nesta turma, a educadora, na atividade do Domínio da Matemática, mostrou-se bastante confiante e segura e talvez por isso o comportamento dos alunos tenha sido bastante positivo, na

medida em que não hesitavam em colocar dúvidas que surgissem e aderiram, mais uma vez, bastante bem à tarefa.

Vieira (2000) afirma que “um professor que se sinta seguro tem a capacidade de transmitir segurança aos seus alunos, ou seja, tem a capacidade de tranquilizar o grupo/turma” (p. 56).

Serrazina (2002) afirma que “o professor precisa de se sentir à vontade na matemática que ensina. Para isso tem de conhecer bem os conceitos, técnicas e processos matemáticos que intervêm neste nível de escolaridade” (p. 11).

A atividade do Domínio da Matemática decorreu com normalidade, sendo que foi visível o entusiasmo por parte dos alunos ao conhecerem mais um algarismo, o algarismo quatro (4).

Depois de apresentado, por várias vezes, a educadora solicitou que os alunos efetuassem contagens até essa quantidade, envolvendo este novo conteúdo na aula de conjuntos que decorria. Morgado (2000) afirma que “o processo de contagem é essencial na construção de noções numéricas” (p. 42).

Uma vez que “a construção da enumeração passa no sujeito por uma evolução laboriosa” (Morgado, 2000, p.43) é fundamental que na idade pré-escolar se inicie esse processo pois “com o correr dos anos a composição e decomposição numérica torna-se frequente e o recurso a objectos manipuláveis dispensável” (Morgado, 2000, p. 43).

Para que a criança tenha a capacidade de abstração necessária na matemática, importa que pratique desde cedo e, se possível, o faça apoiando-se em materiais manipuláveis até não precisar mais da sua ajuda.

Terça-feira, dia 8 de fevereiro de 2011

Esta manhã esteve destinada à apresentação de atividades de duas colegas do 2.º ano de Educação Básica. Cada aula tinha a duração de 20 minutos e aconteceram seguidas uma à outra.

O tema em destaque era a Reciclagem e a primeira estagiária apresentou quatro caixas diferentes, simbolizando cada uma, um ecoponto. Numa primeira parte apenas expôs o tema sem solicitar a participação dos alunos. Posteriormente, realizaram uma atividade que pretendia que os alunos fizessem uma colocação correta de alguns objetos inutilizados que simbolizavam o lixo, nas representações dos ecopontos.

A aula que se seguiu pretendia explicar aos alunos o processo de reciclagem e a estagiária utilizou uma história para tentar explicá-lo. Para terminar a sua prestação, propôs aos alunos uma atividade que reutilizava rolos de papel higiênico, transformando-os em suportes de canetas.

Inferências

As aulas dadas pelas minhas colegas foram numa parte inicial um pouco expositivas, na medida em que, ao darem a conhecer os conteúdos abordados, nunca se verificou a participação dos alunos. Estará essa situação relacionada com a insegurança do docente?

Estanqueiro (2010) sugere uma explicação: “alguns professores, embora reconheçam as vantagens da participação oral dos alunos, recorrem essencialmente ao método expositivo. As principais razões resumem-se a três: medo da indisciplina, valorização excessiva do programa e dificuldades na avaliação.” (p. 41)

A prática pedagógica ensinou-me que nesta faixa etária os conteúdos devem ser abordados de uma forma essencialmente prática. Só assim é possível manter as crianças motivadas e participativas. Estanqueiro (2010) afirma que “o diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos.” (p. 39)

Por outro lado, os conceitos dados nem sempre foram explicados de uma forma clara e adequada à faixa etária. Era notória a confusão existente entre o processo de reciclagem e a reutilização de objetos. É necessário que um educador transmita noções cientificamente corretas e adeque o seu discurso ao público a que se destina. Estanqueiro (2010) relembra que “ensinar é comunicar. A primeira condição para comunicar de forma eficaz é a competência científica (conhecer aquilo que se ensina)” (p. 36).

No entanto, ambas as aulas terminaram com uma atividade prática, situação que, conforme já foi abordado em outros relatos, se denota bastante positiva no desenvolvimento de competências dos alunos.

Sexta-feira, dia 11 de fevereiro de 2011

A educadora iniciou a manhã com atividades do Domínio da Matemática. Deu novamente a conhecer um algarismo, desta vez o algarismo cinco (5), bem como a sua

grafia. Apresentado o algarismo, colocou-o na parede, conforme tinha feito com os anteriores.

Para consolidação foram realizados vários exercícios de contagens, até à quantidade 5, utilizando desta vez palhinhas para esse efeito.

Depois do recreio, as crianças regressaram à sala e fizeram, em conjunto o “jogo das cadeiras”, atendendo às regras explicadas pela docente.

Inferências

Ao longo de vários dias, as crianças do bibe amarelo foram, conforme relatado, conhecendo alguns algarismos, de acordo com a sua sequência lógica. Importa referir que sempre que a educadora apresentava uma nova quantidade, não se limitava a fazê-lo oralmente, apresentando também a grafia do algarismo. Morgado (2000) afirma que “as questões numéricas, no entanto, não se prendem exclusivamente com a compreensão oral dos números mas também com a sua representação escrita” (p. 48).

Depois do Domínio da Matemática, as crianças dirigiram-se para o recreio onde brincaram livremente. Ao regressarem para a sala, a educadora sugeriu-lhes o “jogo das cadeiras”. Cada criança tinha que dançar ao som de uma pandeireta e ao parar esse som deveriam sentar-se numa cadeira, sendo que existia sempre um número inferior de cadeiras, relativamente ao número de crianças.

Podemos inserir este jogo nas atividades de desenvolvimento motor, benéficas nesta faixa etária já que “as competências motoras grossas desenvolvidas durante o período pré-escolar são a base para a prática do desporto, da dança e de outras actividades que começam durante o período escolar e que se podem manter ao longo de toda a vida” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 287)

Jensen (2002) sugere que se proporcionem “actividades tais como rodopiar, tropeçar, embalar, apontar, contar, saltar e outras que envolvam o atirar uma bola, para estimular a criação de um padrão de crescimento neuronal” (p. 59)

Para além do importante desenvolvimento motor que este jogo proporciona, os alunos deparam-se com regras a cumprir, aspeto também fundamental de ser incutido nesta idade, já que lhes transmite mais segurança, responsabilidade e respeito pelo próximo.

Sem se aperceberem das competências que neles estavam a ser desenvolvidas, as crianças, alegremente jogaram e tentaram desempenhar o melhor possível o seu papel com o fim de saírem vitoriosas.

Segunda-feira, dia 14 de fevereiro de 2011

Esta manhã de atividades foi planeada e planificada por mim.

Iniciei o dia com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita para o qual construí um livro com uma história que relatava uma viagem de comboio de duas personagens.

As crianças estavam sentadas no tapete, onde ouviram atentamente a história e iam colando imagens no livro, de acordo com o decorrer da mesma.

Seguiu-se a aula de Conhecimento do Mundo. Para conversar com os alunos sobre o tema dos transportes terrestres, construí uma maquete grande, em torno da qual os alunos se sentaram.

A referida maquete tinha um comboio e todos os sítios por onde este passava, na mesma, coincidiam com as paisagens mencionadas na história anterior.

Distribuí por cada criança uma representação de um transporte terrestre e, fazendo algumas questões pedi que me falassem do objeto que tinham nas mãos.

Todos participaram e, depois de criado um pequeno diálogo com cada aluno, pedi que colocassem, um a um, o seu transporte terrestre na maquete, no sítio que considerassem mais indicado.



Figura 15 – maquete – transportes terrestres

Depois de estarem todos os transportes colocados nos respetivos sítios, destinei algum tempo para que os alunos brincassem livremente com maquete.

A manhã terminou com o Domínio da Matemática, no qual os alunos utilizaram o material estruturado Blocos Lógicos para formarem conjuntos.

Inferências

Gostaria de partilhar que é com bastante agrado que relato este dia. Não desvalorizando os restantes, nesta manhã tudo correu conforme planeado.

Destaco o Conhecimento do Mundo, no qual pude desfrutar de um momento bastante enriquecedor na minha formação. Os alunos participaram ativamente na atividade que propus e o diálogo reinou.

Ao distribuir os diversos transportes terrestres pelos alunos, pedi que colaborassem, conduzindo-os com questões que tinham como principal objetivo a partilha dos seus conhecimentos acerca do tema. Estanqueiro (2010) sugere que “as perguntas abertas, que permitem liberdade de resposta, são mais apropriadas para promover o diálogo e desenvolver o raciocínio” (p. 45) Percebi com algumas respostas que as crianças nem sempre têm consciência da realidade, mas foram situações fáceis de ultrapassar.

Para Estanqueiro (2010), “as perguntas servem para ajudar o aluno a tomar consciência do seu saber e da sua ignorância. O aluno tem de ser confrontado com o que não sabe. Mas é importante detectar e valorizar o que ele já sabe.” (p. 46)

Fiz sempre questão de aproveitar a contribuição dos alunos para sequenciar a aula. Todos tiveram oportunidade de participar no diálogo e existiu uma grande partilha de conhecimentos e experiências.

Segundo Ferreira (2006) “quando só o professor tem direito de fala e o exerce de forma coercitiva não permite a mais ninguém a livre manifestação de ideias e interesses”. Esta autora transmite também a ideia de que “manter esta postura é no mínimo incoerente e produz a mediocridade das crianças, uma vez que o conhecimento se produz em situações de transferência e, portanto, é necessária a liberdade de expressão, de acção e de diálogo” (p. 28)

É importante que o educador dê espaço aos alunos para partilharem experiências e conhecimentos só assim todos enriquecemos com as atividades propostas no dia-a-dia.

Depois de acabar a “conversa”, deixei que as crianças, livremente, brincassem na maquete. Todos se respeitaram e se divertiram bastante.

Guardo esta manhã como sendo um momento de aprendizagem para todos, especialmente para mim.

Terça-feira, dia 15 de fevereiro de 2011

Esta manhã foi destinada à apresentação das atividades planejadas pela minha colega de estágio Ana Filipa.

Iniciou a manhã com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Apresentou um livro só com imagens. Utilizando o livro, contou uma história que relatava a evolução dos transportes aéreos.

Depois de terminada a história, houve lugar para um pequeno diálogo sobre o tema. Durante esse tempo, a Filipa questionou os alunos com o fim de saber se conheciam outros meios de transporte aéreos. Obteve a resposta desejada, helicóptero.

Com esta resposta, teve início o Conhecimento do Mundo, em que apresentou uma representação de um helicóptero, fazendo-o levantar voo e aterrar. Este material encontrava-se na sala, tapado por um pano grande que foi retirado aquando da demonstração.

As crianças seguiram depois para o recreio e, com o regresso à sala, teve lugar uma atividade de Expressão Plástica, que consistia no preenchimento de um balão de ar quente através da colagem de pedaços de papel que os alunos deveriam rasgar anteriormente.

Inferências

Tal como referido várias vezes, é indiscutível a prática de atividades que se relacionem com a leitura. É importante que o educador proporcione às crianças momentos que lhes deem a oportunidade desse contacto. Gomes (2000) afirma que “continua a conhecer-se como insubstituível o papel dos educadores no desenvolvimento das competências de leitura e no incentivo ao gosto de ler.” (p. 29)

O facto de estarem em permanente contacto com livros e histórias, pode suscitar o interesse pela leitura e isso facilitar-lhes-á o processo de aprendizagem neste campo. Gomes (2000) sugere que “as experiências de pré-leitura, tanto no meio familiar, como no jardim-de-infância, são um factor importante no sucesso educativo.” (p. 29)

O livro apresentado pela Filipa encontrava-se repleto de imagens que todas as crianças puderam observar. De acordo com Jean (2000), “é fundamental que o livro ou as folhas que suportam o escrito figurem no campo visual dos ouvintes.” (p. 79)

Segundo Franco (1999), “a polissemia das imagens pode ser um pretexto para a exploração da sua beleza estética, para estimular o espírito e a criatividade e interiorizar valores indispensáveis para a prática de uma cidadania autónoma, democrática e humanista” (p. 141)

A aula de Conhecimento do Mundo centrou-se num helicóptero enquanto transporte aéreo. A Filipa partiu dos conhecimentos dos alunos, aferidos num diálogo, conforme referido. As crianças mostraram conhecer bastante acerca do tema e a experiência com o helicóptero serviu de consolidação das ideias já existentes. Dewey (2004) sugere que “toda a experiência constitui (...) a resposta a uma situação ocorrida no meio natural do indivíduo.” (p. 20)

A experimentação é fundamental e os alunos permaneceram bastante atentos e interessados. O ponto alto foi o momento da apresentação do helicóptero, mostrando-se o fator surpresa um ótimo ponto de partida para manter a atenção e motivação dos alunos.

Sexta-feira, dia 18 de fevereiro de 2011

Os alunos durante o início da manhã realizaram oralmente exercícios de contagem, utilizando pequenas flores de papel “eva” de diferentes cores.

Dirigiram-se então para o tapete, local onde ouviram, como habitualmente, uma história, contada pela educadora.

Seguiu-se o recreio, onde as crianças brincaram livremente, com a supervisão da educadora.

Como é normal neste dia da semana, a turma foi dividida em dois grupos, sendo que um deles teve uma aula de informática e os restantes elementos da turma ficaram na biblioteca em contacto com os livros.

Inferências

Neste dia destaco o facto de as crianças brincarem livremente no recreio, espaço exterior, sendo esta uma prática pertencente à sua rotina diária.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) sugerem que “o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço

educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer merece a mesma atenção do educador que o espaço interior.” (p. 39)

Este é o momento em que as crianças se sentem à vontade, se juntam em brincadeiras livres e têm a “possibilidade de fazer movimentos que estimulam a motricidade larga” (Cordeiro, 2010, p. 374).

Hohmann e Weikart (1997) defendem que “este período do dia é destinado à brincadeira física, vigorosa, barulhenta. Adultos e crianças despendem, pelo menos 30 a 40 minutos no exterior uma ou duas vezes por dia. Sem a limitação das quatro paredes, muitas crianças sentem-se à vontade para se movimentar, falar e explorar” (p. 231).

Durante todo o tempo de recreio, a educadora permaneceu a observar os alunos o que vai ao encontro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) que afirmam que “nesta situação, o educador pode manter-se como observador ou interagir com as crianças, apoiando e enriquecendo as suas iniciativas” (p. 39)

É uma altura do dia fundamental pois permite que as crianças descontraíam de se preparem novamente para atividades na sala de aula. Deve o educador estar sempre presente ou certificar-se de que está algum adulto por perto, nunca deixando as crianças sozinhas. O recreio é também um momento propício aos acidentes pelo que necessita de bastante atenção por parte do docente.

Segunda-feira, dia 21 de fevereiro de 2011

A educadora iniciou a manhã com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita para o qual utilizou uma história que retratava uma viagem de barco de dois irmãos.

Depois de ouvirem a história, sentadas no tapete, as crianças realizaram, conduzidas pela educadora, alguns exercícios de relaxamento e retorno à calma. Estes exercícios faziam com que as crianças movimentassem os membros superiores e inferiores do seu corpo, e fizessem movimentos respiratórios.

Após o retorno à calma, os alunos sentaram-se nas mesas e a educadora projetou uns slides onde surgiam diferentes imagens de meios de transportes aquáticos. Reinou mais uma vez o diálogo e a partilha de ideias acerca do tema.

Inferências

Durante a leitura da referida história, os alunos, a certa altura mostraram-se um pouco agitados. Isto, atendendo ao seu comportamento normal. Assim, com o objetivo de retornar à calma, a educadora realizou com as crianças alguns movimentos corporais.

Morgado (2004) considera que o educador/professor deve mobilizar “níveis criatividade, por vezes improvisação, que permita a introdução de ajustamentos, nem sempre antecipados, respondendo aos comportamentos dos alunos”. (p. 91)

A estratégia parece ter funcionado pelo que, de certa forma, os alunos mudaram de tarefa um pouco mais calmos.

Destaco o facto de ter sido projetada uma seleção de imagens para conduzir um diálogo de aprendizagem sobre os transportes terrestres. A educadora adotou assim uma estratégia diferente quebrando um pouco a rotina dos alunos. Estes apresentaram-se motivados e atentos à projeção, aguardando cada mudança de imagem.

Morgado (2004) afirma que “o professor deverá diversificar e flexibilizar as suas opções considerando não só as diferenças entre os alunos, mas também os diferentes objectivos estabelecidos”. (p. 87)

Ao diversificar as tarefas, o educador torna mais provável o acompanhamento de todas as crianças visto que, sendo todas diferentes, têm ritmos de aprendizagem diferentes. Assim, torna-se “necessário” que o educador “procure organizar diferentes tipos de atividades/tarefas de aprendizagem integrando, tanto quanto possível, as motivações dos alunos”. (Morgado, 2004, p. 90)

O educador deve preocupar-se em planificar tarefas de acordo com as necessidades dos alunos. Desta forma, o facto das mesmas serem diversificadas faz com que os alunos tenham mais oportunidades de desenvolverem as aprendizagens, visto que cada um tem a sua forma de aprender.

Terça-feira, dia 22 de fevereiro de 2011

O dia foi iniciado mais uma vez com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Desta vez o uso de lengalengas foi a estratégia escolhida para desenvolver este domínio.

O Domínio da Matemática e o Conhecimento do Mundo foram postos em prática em simultâneo. Os alunos, sentados no tapete, estiveram em contacto com um

jogo cujas regras se assemelhavam às do conhecido “dominó”. As peças apresentavam imagens de animais, em diferentes quantidades e o objetivo do jogo era associar peças com quantidades iguais, independentemente do animal representado. Durante o jogo a educadora ia colocando questões às crianças acerca dos animais representados, bem como as suas características físicas. Todos os alunos participaram, colocando, cada um, uma peça.

Inferências

O uso de lengalengas na idade pré-escolar pode ser um eficaz meio de desenvolvimento da linguagem. As crianças repetiam várias vezes frases ditas pela educadora e isso poderá ajudá-las a desenvolver esta área.

Papalia, Olds e Felman (2001) afirmam que “a leitura partilhada proporciona uma oportunidade natural para dar informação e aumentar o vocabulário” (p. 326)

Os mesmos autores referem ainda que “a leitura partilhada é um veículo importante para o desenvolvimento da linguagem, não apenas em crianças com atraso de linguagem, mas também para aquelas cujo desenvolvimento ocorre normalmente” (p. 326).

Seguiu-se o Domínio da Matemática. As crianças montaram o jogo do dominó associando quantidades. Organizaram todos, em conjunto, o referido jogo o que fez com que se sentissem à vontade. Quando algum aluno falhava, os restantes tentavam ajudar para que obtivesse um posicionamento correto das peças.

O jogo e a Matemática podem mostrar-se grandes aliados no desenvolvimento de competências das crianças. Estes momentos proporcionam diversão e descontração mas ao mesmo tempo desafio e aprendizagem. Lopes (citado por Caldeira, 2009) afirma que “a criança aprende jogando. Através do jogo o ritmo natural da criança é mais respeitado e esta encara o erro de forma mais natural e positiva” (p. 45)

É mais uma vez função do educador criar tarefas estimulantes e lúdicas, principalmente nesta faixa etária, para envolver todos os alunos nas tarefas a realizar.

Sexta-feira, dia 25 de fevereiro de 2011

A manhã de hoje teve início com a resolução de situações problemáticas, feitas oralmente e suportadas por um material não estruturado que serviu muitas vezes de apoio à resolução dos problemas.

Terminada a aula de Domínio da Matemática, teve lugar o recreio.

Cumprindo o horário pré-estabelecido, metade do grupo foi para a sala de informática, sendo que a outra metade permaneceu durante esse tempo na biblioteca, numa exploração livre dos livros. Com o fim da aula de informática, os dois grupos trocaram de atividades.

Inferências

Conforme referido, o dia começou com o Domínio da Matemática. Neste domínio, a educadora sugeriu aos alunos várias situações problemáticas que foram resolvidas como costume, oralmente. Os problemas matemáticos foram apoiados por um material não estruturado que as crianças iam utilizando sempre que necessário.

Morgado (2000) considera como aspeto fundamental na prática do docente “encontrar e explorar com os alunos situações problemáticas orais, apoiadas ou não em materiais concretos, que permitam que o aluno descubra, por si mesmo, as regras e os princípios de toda a aritmética.” (p. 29)

Ao longo de toda a atividade, a educadora envolveu os problemas matemáticos numa experiência que havia tido num supermercado com um familiar. Isso motivou os alunos por pensarem tratar-se apenas de um episódio da vida da educadora que lhes estava a ser relatado. No entanto, ao longo da narração do acontecimento, a docente ia introduzindo situações problemáticas que os alunos deveriam resolver a fim de saberem o resto da história.

Morgado (2000) afirma que o educador/professor deve “procurar encontrar situações problemáticas próximas da vida do dia-a-dia dos alunos, de forma a que estes não encarem a disciplina como um conjunto de noções e de princípios que nada têm a ver com a realidade em que se encontram inseridos.” (pp. 29-30)

As crianças divertiram-se durante a atividade em que estavam envolvidos e foi possível clarificar a relação de proximidade entre a educadora e os alunos.

Morgado (2004) “a qualidade das interações entre professores e alunos é (...) um aspecto central no estabelecimento de um clima positivo na sala de aula” (p. 99)

Torna-se assim claro que o relacionamento do educador/professor com as crianças é um fator de grande influência no processo de ensino – aprendizagem.

1.4 Quarta secção – Seminário de contacto com realidade educativa

Período de estágio intensivo: 28 de fevereiro e 1 de março de 2011

Faixa etária: 3 anos

Turma: B

Educadora Cooperante: Joana Sombreiro

Esta secção corresponde à semana de estágio intensivo. Este período englobou os dias de segunda a sexta, nas datas referidas, no entanto, por motivos de saúde não pude permanecer no Jardim-Escola durante todo o tempo previsto. Realizei estágio apenas no dia 28 de fevereiro e no dia 4 de março de 2011.

Estes dois dias de estágio foram concretizados na Educação Pré-Escolar, mais concretamente na sala da turma B do bibe amarelo (3 anos).

Nesta secção não exporei a caracterização da turma, do espaço de sala de aula nem as rotinas, pois todas essas informações se encontram descritas na secção anterior.

O facto de o estágio intensivo ser parte integrante do mestrado permite-nos ter um contacto com a realidade mais abrangente, podendo fazer observações das rotinas que decorrem da parte da tarde e acompanhando os alunos no seu dia completo. O estágio compreende um horário entre as 9h e as 17h.

Dias 28 de fevereiro e 1 de março de 2011

No primeiro dia de estágio intensivo desloquei-me, por algum tempo, à sala do bibe azul, onde a minha colega Lília se encontrava preparada para realizar uma aula de aproximadamente 60 minutos supervisionada pelas orientadoras que compõem a equipa da Prática Pedagógica, bem como pela educadora responsável por esta turma.

A minha colega deveria realizar atividades que abrangessem as três áreas do conhecimento, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da

Matemática e Conhecimento do Mundo. O tema que deu origem a uma grande parte das atividades propostas pela futura docente foi a profissão de florista.

Iniciou então com Estudo do Meio, em que, ao preencher o topo da sala de aula com bancadas de jarras cheias de flores, exemplificou a profissão que se disponibilizou a dar a conhecer.

Depois de introduzir algum vocabulário, mais utilizado nesta profissão e de explicar o seu significado, associando-o sempre aos objetos ou flores a que correspondiam, leu um carta que disse receber, em que vinha escrita uma suposta encomenda de ramos de flores a que a Lília respondeu com a ajuda dos alunos que realizaram os ramos pedidos.

Seguiu-se a aula de Matemática, na qual os alunos tendo à disposição pequenas flores em papel “eva”, fizeram contagens e resolveram várias situações problemáticas propostas pela minha colega.

Acabada a aula levada a cabo pela Lília, eu e a minha colega Filipa regressámos à sala do bibe amarelo.

Os alunos, depois da sesta, realizaram uma atividade que passava por picotar papel, dando forma a uma imagem que depois deveriam colorir.

No segundo dia de estágio intensivo as crianças visualizaram um filme que a professora projetou na sala. O filme foi realizado por alunos de um outro Jardim-Escola João de Deus.

Seguiu-se a realização de um jogo que tinha como objetivo a complementação da aula de Conhecimento do Mundo dada anteriormente sobre os meios de transporte.

À tarde as crianças elaboraram uma máscara de Carnaval em papel, picotando-o e utilizando a técnica do papel amachucado para o colorir.

Inferências

Os temas de Conhecimento do Mundo são, muitas vezes, uma boa ajuda no que respeita ao desenvolvimento da linguagem e ao alargamento do vocabulário do conhecimento da criança. No entanto, importa que o educador tenha a preocupação de desenvolver vocabulário nas crianças, utilizando palavras variadas e explicando o seu significado. Tal como afirma Zabalza (1998), “a linguagem é uma das peças-chave da Educação Infantil. É sobre a linguagem que vai sendo construído o pensamento e a

capacidade de decodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, capacidade de aprender.” (p. 51)

Nesta faixa etária (5 anos) é importante que os alunos conheçam novas palavras na oralidade e isso refletir-se-á posteriormente na escrita. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar situações para que as crianças aprendam.” (p. 66)

No entanto, não basta dizer a palavra é necessário explicar o seu significado e se possível associá-la a uma imagem para que a criança não deixe espaço para dúvidas e mais facilmente a memorize. Assim fez a minha colega, que sempre que introduzia uma palavra que os alunos demonstravam desconhecer, procurava associá-la a uma objeto ou mesmo uma flor dependendo do caso. Cordeiro (2010) lembra que “para poderem falar, as crianças precisam de ouvir falar. E ouvir não é só com os ouvidos, mas também com a visão, o cheiro e o afecto.” (p. 314)

Depois de regressar à sala da turma do bibe amarelo nos dois dias que lá estive, pude presenciar algumas atividades de picotagem, corte e pintura. Qualquer uma delas é de utilização fundamental pois permite desenvolver a motricidade fina, tão importante nesta faixa etária. A coordenação viso-manual é bastante necessária em inúmeras atividades do dia-a-dia das crianças. Daí a importância de realizar exercícios que a desenvolvam. Borràs (2001a) afirma que “o aperfeiçoamento da coordenação visomanual e o controlo dos pequenos músculos permitem-lhe manipulações mais sofisticadas.” (p. 179)

O desenvolvimento da motricidade fina reflete-se também noutras áreas, como a “a expressão plástica que implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 61)

Assim é da responsabilidade do educador a proposta de atividades que desenvolvam também a parte motora das crianças e concretamente a motricidade fina.

1.5 Quinta secção

Período de estágio: de 15 de novembro a 7 de janeiro

Ano de escolaridade: 1.º ano

Turma: B

Professora Cooperante: Sara Sepúlveda

1.5.1 Caracterização da turma

A turma B do 1.º ano de escolaridade é constituída por 24 crianças, 13 crianças do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

Não existe qualquer relatório psicológico de nenhum aluno, no entanto há uma criança do sexo masculino que frequenta sessões terapia da fala.

No que respeita ao nível cognitivo, a turma apresenta algumas desigualdades quer a nível da aprendizagem quer a nível comportamental. Muitos dos alunos revelam dificuldades na aprendizagem e desinteresse pelas atividades propostas.

A falta de maturidade das crianças, em relação à idade, por vezes dá origem a comportamentos desviantes.

1.5.2 Caracterização do espaço

A sala de aula do 1.º ano, turma B, é um espaço com um formato retangular, onde se encontram distribuídas, por filas, várias mesas e cadeiras onde os alunos realizam a maior parte das suas atividades. Entre as três filas de mesas existentes surge um espaço que permite a deslocação dos alunos e da professora.

Os alunos sentam-se diariamente nas cadeiras, de frente para o quadro, tendo cada um uma secretária que serve de apoio na realização das tarefas.

A secretária da professora encontra-se no topo da sala virada de frente para os alunos.

Uma das paredes laterais da sala é composta por várias janelas o que permite uma grande luminosidade natural diariamente.

1.5.3 Rotinas

Os alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico iniciam a sua atividade matinal às 9h e terminam-na às 13h. Sendo esse o meu período de permanência nesta sala. A rotina desta turma segue a seguinte ordem:

- **Acolhimento**

Os alunos reúnem-se no ginásio, sempre que chegam à escola antes do horário previsto para o início das atividades. Depois de permanecerem algum tempo nesse espaço, são encaminhados pela professora até à sala respetiva.

- Recreio

O recreio consiste num momento em que os alunos brincam livremente no exterior, dentro do recinto do Jardim-Escola, sempre supervisionados por professores ou auxiliares de ação educativa. É também neste momento que tomam o lanche da manhã. Tem lugar no horário às 11h.

- Almoço

O almoço finda a manhã de atividades. É um momento em que os alunos tomam uma refeição diária variada, alternando o peixe e a carne consoante a refeição anterior. Decorre na sala de aula onde as mesas são previamente preparadas para o efeito. É seguido de um recreio de maior duração, novamente no recinto exterior do Jardim-Escola.

1.5.4 Horário de turma

Segue a apresentação do horário da turma em questão que comprova a rotina semanal a que os alunos estão sujeitos.

Na maioria das vezes é cumprido este plano, no entanto é possível a sua alteração de modo a corresponder às necessidades dos alunos desta turma.

Quadro 2 – Horário 1.º ano B

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
9h-10h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h-11h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h-12h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h-13h	Música	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
13h-14h30	Almoço e Recreio	Almoço e Recreio	Almoço e Recreio	Almoço e Recreio	Almoço e Recreio
14h30-15h30	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Inglês
15h30-16h30	Estudo do Meio	Educação Física	Estudo do Meio	Informática Biblioteca	Expressão Plástica
16h30-17h	Hora do Conto	Hora do Conto	Hora do Conto	Hora do Conto	Expressão Plástica

Atendimento aos pais - 2ª feira das 12h10 às 13h

Programação conjunta - 5ª feira das 15h30 às 16h30

1.5.5 Relatos diários

Segunda-feira, dia 14 de março de 2011

Este foi o primeiro dia na sala da turma B do 1.º ano de escolaridade. A professora iniciou a manhã distribuindo aos alunos uma ficha que deu início à aula de Língua Portuguesa.

A referida ficha continha escrito um texto e perguntas de interpretação do mesmo, bem como questões que visavam rever conteúdos gramaticais.

A professora destinou algum tempo, depois da leitura do texto por parte dos alunos, para que os mesmos respondessem individualmente às questões propostas.

Passado esse tempo, em conjunto, fizeram a correção da proposta de trabalho. A docente solicitou sempre as respostas dos alunos, partindo daí para o esclarecimento de dúvidas que as crianças demonstrassem.

Durante todo o tempo de trabalho, os alunos apresentaram uma postura pouco responsável, reinando o barulho e até comportamentos indisciplinados. A professora apresentou algumas dificuldades em manter a disciplina na sala de aula.

Depois do recreio e de uma ida à casa de banho muito agitada por parte dos alunos que utilizavam o material do espaço (papel higiénico, etc.) para brincar, regressaram à sala onde lhes esperava a realização de uma ficha, desta vez com exercícios de Matemática e situações problemáticas.

A manhã terminou com o início da correção da ficha.

Inferências

Durante a primeira manhã de estágio nesta turma, o que se destacou deste período foi, sem dúvida, a indisciplina praticada pelos alunos. Deixou-me de certa forma apreensiva, o facto de verificar que as crianças não respeitavam a docente. Eram constantes as afrontas, respostas desviantes e comportamentos reprováveis.

Para Curto (1998), “a noção de indisciplina surge como um factor subjectivo e de difícil definição, tendo os docentes formas diferentes de encarar os mesmos problemas.” (p. 17)

Já Caeiro e Delgado (2005), defendem que:

no geral, a noção de indisciplina em contexto escolar envolve os comportamentos do aluno (ou alunos) que perturbam as actividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula, tais como: fazer barulho,

bocejar, sair do lugar sem autorização, participar fora da sua vez, agredir verbal ou fisicamente os colegas, dizer asneiras, discutir com o professor, recusar sair da sala quando “convidado” a fazê-lo, etc. (p.15)

Como referido, durante toda a manhã os comportamentos desviantes estavam presentes, no entanto, a ida a casa de banho ganhou principal destaque na medida em que a professora, acompanhando os alunos e observando os seus atos de desprezo pelo respeito e responsabilidade, apresentou uma postura permissiva e atrever-me-ia a dizer desmotivada. Reconheço que a sua tarefa seja árdua e, por vezes, desmotivante por se tratar da grande maioria dos alunos, acho, no entanto, que o professor não deve desistir mas adequar as suas práticas às necessidades apresentadas.

Tendo a indisciplina como consequência natural, uma atitude desmotivante por parte do professor, importa que este não desacredite nas capacidades dos alunos e utilize o reforço positivo como aliado e prática constante na mudança de atitudes, assim como referem Caeiro e Delgado (2005), “acreditar no potencial e progressão do aluno e nas suas possibilidades, podia ser um passo mais positivo, criando no aluno uma melhor auto-estima e favorecendo progressivamente modificações dos comportamentos indisciplinados em contexto educativo.” (p.20)

Os atos de indisciplina podem resultar de inúmeras origens internas ou não à escola. O professor deve conhecer cada aluno e tentar responder à questão “Porquê?”.

É de extrema relevância que o docente tenha conhecimento do meio que rodeia o aluno, podendo encontrar assim algumas respostas para determinadas atitudes da criança. Assim, Caeiro e Delgado (2005) referem que “naturalmente, os factores externos à escola não podem ser desconsiderados, em especial pela influência da educação familiar e da comunidade onde os alunos vivem.” (p.19)

Ao conhecer as razões de tais comportamentos, o próximo passo é tentar fazer com que as estratégias e práticas diárias possam aligeirar essas questões e envolvam os alunos, conduzindo-os ao interesse e motivação e tornando-os mais seguros.

Gomez (1993) afirma que “a criança educada sem “disciplina” mostra-se insegura, indecisa e vacilante em saber o que se espera dela.” (p.15)

O interesse dos alunos pelas atividades é uma boa forma de os manter empenhados e participativos nas mesmas. Porque não diversificar estratégias, utilizar recursos apelativos e promover atividades não rotineiras e estimulantes?

Para com Caeiro e Delgado (2005), “as didácticas activas implicam mais os alunos, possibilitando ao professor uma maior margem de desenvolvimento da autonomia do aluno, da sua responsabilização e criatividade.” (p.19)

Cabe ao professor criar estratégias que integrem os alunos, motivando-os para que as suas atenções sejam todas depositadas na atividade de aprendizagem, diminuindo assim as possibilidades de serem gerados comportamentos não aceitáveis em sala de aula.

Terça-feira, dia 15 de março de 2011

Nesta manhã, a minha colega de estágio, Sofia Nobre esteve responsável pelas tarefas da turma, pondo em prática as atividades por ela planificadas.

Iniciou o tempo com o Estudo do Meio, para o qual realizou com os alunos uma experiência com água, que consistia no enchimento de balões, com berlindes no interior e tinha como objetivo observar o seu comportamento na água com e sem ar.

Para a aula de Língua Portuguesa que se seguiu, a Sofia distribuiu pelos alunos folhas que tinham representada uma banda desenhada, pedindo que a lessem e dando a conhecer-lhes as suas características. Solicitou de seguida aos alunos que inventassem um título que iniciasse a história representada. Para terminar a atividade desta área, os alunos representaram os episódios da história, utilizando acessórios que davam vida às personagens da mesma.

Por fim, a futura docente sugeriu a realização de itinerários, através da utilização do material estruturado Cuisenaire.

Ao longo de toda a manhã, a Sofia aplicou uma estratégia que visava o controlo da disciplina. Como que um jogo que as crianças jogaram em que, em grupos, perdiam pontos sempre que se instalasse um ambiente impróprio à sala de aula. Esta estratégia funcionou na medida em que ao “lutarem” pelos pontos, as crianças mantinham a disciplina.

Inferências

Conforme referido anteriormente, a Sofia deu início à aula de Estudo do Meio através da distribuição do material necessário para a atividade experimental. Todos os alunos dispunham de material que puderam manipular e explorar antes e durante a realização da experiência.

Segundo Williams, Rockwell e Sherwood (1987), “com vista a construir progressivamente os seus conhecimentos, as crianças deverão ter oportunidades de

manipular, explorar, iniciar e escolher. Precisam de ter oportunidade de tocar, examinar e brincar com as coisas, para saberem como funcionam.” (p. 31)

É tarefa do professor proporcionar aos alunos momentos de exploração de materiais para que possam ter uma percepção real dos mesmos. As crianças lembrar-se-ão e compreenderão bastante melhor uma atividade se a puderam “viver” e a melhor forma de o fazerem é utilizando os sentidos de que são dotadas.

Para Williams, Rockwell e Sherwood (1987), “deve proporcionar-se às crianças oportunidades de tocarem “com as mãos” nos próprios objectos. Essa é a base para o desenvolvimento posterior de ideias mais complexas.” (p. 36)

A aula de Língua Portuguesa, que se seguiu, tornou-se num momento de grande interesse, na medida em que as crianças se mostraram bastante atentas aos desenhos apresentados na banda desenhada, sendo a leitura da mesma uma tarefa diferente das que estavam habituados.

Santos e Balancho (1987) consideram que é preciso tornar a leitura “não só como uma súmula de todo o trabalho de desmontagem, interpretação e explicação que fizemos com os alunos sobre o texto, mas também como uma motivação para aprender a ler criativamente, com introdução de elementos novos.” (p. 32)

Ao apresentar aos alunos momentos de leitura criativos e não rotineiros, o professor consegue mais facilmente cativá-los e fazer com que entendam os benefícios do ato de ler.

Para terminar a sua manhã de atividades, a Sofia propôs aos alunos a realização de um itinerário com a utilização do Cuisenaire.

A realização de itinerários com este material permite aos alunos desenvolverem a noção espacial. Como refere Caldeira (2009), “o sentido espacial é um conhecimento intuitivo do meio que nos cerca e dos objectos que nele existem. A compreensão espacial é necessária para interpretar, compreender e apreciar o nosso mundo, que é intrinsecamente geométrico.” (p. 173)

A manhã terminou com esta atividade que conseguiu uma grande adesão da maioria das crianças.

Sexta-feira, dia 18 de março de 2011

Este foi um dia dedicado aos pais. Quer isto dizer que os encarregados de educação, desta turma, estiveram presentes na escola e presenciaram o dia de atividades dos seus educandos, participando nas mesmas.

Depois do recreio, encarregados de educação e educandos resolveram diversos exercícios de leitura de números, bem como operações, através da utilização do material estruturado Calculadores Multibásicos.

Durante a atividade, depois de uma breve explicação acerca do funcionamento deste material, a professora pediu a participação dos encarregados de educação, ditando estes algumas situações problemáticas, a serem resolvidas pelos restantes participantes.

Inferências

Ao longo do meu período de estágio, esta foi a primeira vez que assisti ao facto de os encarregados de educação participarem ativamente numa atividade, nomeadamente na área da Matemática em conjunto com os seus educandos.

Ao proporcionar este tipo de momentos, a professora e a escola estão a fortalecer os importantes laços entre a família e a escola. De outra forma ajudam os encarregados de educação a perceberem melhor o encaminhamento da aprendizagem dos seus educandos, facilitando assim a ajuda que a família poderá facultar à criança, tornando-a mais consciente das suas necessidades.

Diogo et al. (2002) sugerem que assim “os pais podem ser ajudados nas tarefas de educação familiar, no apoio às aprendizagens escolares dos filhos em casa e a envolverem-se na escola, ao nível do contacto com os professores, da colaboração em actividades escolares.” (p. 287)

São já conhecidas muitas das vantagens de uma boa ligação família-escola. Este tipo de atividades ajuda a fortalecer essa relação que “não traz só benefícios ao aproveitamento escolar dos alunos. Aumenta a motivação dos alunos pelo estudo.” Por outro lado, “ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores (...) ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis (...) estimula os professores a serem melhores professores.” (Marques, 2001, p. 20)

Diogo et al. (2002) sugerem ainda que “nos alunos, o envolvimento parental conduz a uma maior motivação, a mais aproveitamento escolar e a um melhor comportamento disciplinar.” (p. 288)

Também os familiares participativos beneficiam neste tipo de atividades.

Segundo Marques (2001), “os pais que colaboram habitualmente com a escola ficam mais motivados para se envolverem em processos de actualização e reconversão profissional e melhoram a sua auto-estima como pais.” (p. 22)

Nesta manhã percebi que é possível a harmonia entre os professores, os alunos e os seus encarregados de educação, sendo esta uma relação bastante vantajosa para todos os intervenientes.

Segunda-feira, dia 21 de março de 2011

Nesta manhã estive na Escola Superior de Educação João de Deus, local onde teve lugar uma reunião de estágio profissional, na qual foram conhecidas as classificações atribuídas no momento de estágio anterior.

Terça-feira, dia 22 de março de 2011

Nesta manhã, a minha colega de estágio, Sofia Nobre, teve uma avaliação por parte da equipa da Prática Pedagógica, que consistiu numa aula de aproximadamente 60 minutos, para a qual a Sofia planificou antecipadamente atividades que abrangiam três áreas (Matemática, Estudo do Meio e Língua Portuguesa).

Iniciou com a área da Matemática, para a qual utilizou o 5.º Dom de Froebel para sugerir algumas situações problemáticas relacionadas com a “casa” que os alunos construíram, sob a sua orientação. Para além deste material, os alunos tinham ainda à sua disposição pequenos vasos com flores que colocaram junto da construção e serviram de apoio na resolução de situações problemáticas.

Seguiu-se a área do Estudo do Meio, na qual explorou o tema “habitação”. Para abordar este tema, a Sofia apresentou uma tela grande que tinha representadas algumas divisões de uma casa, que foi explorando uma a uma através de um diálogo com os alunos. Sugeriu ainda aos alunos que melhor entendessem a construção de uma casa, fazendo referência aos materiais necessários a esse processo. Assim, misturou, com a

ajuda dos alunos, cimento, areia e água, formando um dos materiais necessários à dita construção.

Durante toda a atividade fez-se notar um diálogo, através do qual os alunos tiveram a oportunidade de referir experiências por eles vividas, relacionadas com o tema a ser abordado.

Terminou a sua avaliação com a área de Língua Portuguesa, para a qual propôs um jogo que tinha como objetivo formar pares de palavras antónimas, sendo que cada criança tinha em sua posse uma palavra que, ao colar num placar, deveria encontrar um outro aluno que tivesse o antónimo correspondente.

Durante o tempo estipulado a Sofia utilizou uma estratégia de comportamento, que retirava pontos a equipas, formadas no início, no caso de serem visíveis comportamentos não adequados a uma sala de aula. Esta estratégia mostrou-se eficaz, na medida em que os alunos, na maioria do tempo se mantiveram disciplinados.

Inferências

O material utilizado para a aula de Matemática, é composto por 21 cubos inteiros, três cubos partidos em dois meios e outros três cubos partidos em quatro quartos. Não se torna difícil de entender que é necessária alguma destreza manual para o manusear, sem que caíam peças.

De acordo com Caldeira (2009), “o 5.º Dom é aconselhado para crianças a partir dos 6 anos de idade.” (p. 292) Talvez por essa razão tenha sido a primeira vez que visualizei a utilização deste material.

Achei bastante interessante a construção da casa, embora pudesse verificar que alguns alunos apresentaram dificuldades na realização da mesma.

Após a construção, a Sofia distribuiu aos alunos pequenos vasos com flores que coloriram o espaço preenchido pela casa e que serviram de apoio na resolução de problemas sugeridos oralmente.

Toda a aula foi envolvida numa história, cujas personagens ocupavam o referido espaço. Caldeira (2009) afirma que é importante “que as crianças realizem construções que permitam actividades com variedade de raciocínios matemáticos.” (p. 255)

A correta utilização deste material permitiu que a Sofia tornasse esta atividade em algo que suscitou o interesse e a participação dos alunos, o que terá eventualmente conduzido ao desenvolvimento de algumas capacidades. Caldeira (2009) afirma que

este material potencia, tais como “equilíbrio”, “saber contar”, “ser criativo”, “construir” e a “representação simbólica”. (p. 302)

Tal como acima referido, a Sofia deu continuidade à aula avançando com a casa, mas desta vez explorando o seu interior. Para isso utilizou uma tela grande com divisões e, ao longo do percurso entre elas, ia pedindo que os alunos lhe falassem sobre a sua utilização. Estes tiveram a oportunidade de partilhar ideias e, por vezes, dar a conhecer a sua casa. Também isso os motivou, mostrando estes bastante entusiasmo na partilha de ideias.

Se “os alunos aprendem melhor quando percebem uma relação entre os conteúdos curriculares e as suas motivações e experiências de vida” (Morgado, 2004, p. 54) é necessário que lhes seja dada a oportunidade de fazerem essa ligação, proporcionando, por exemplo, um diálogo de partilha de ideias.

Sexta-feira, dia 25 de março de 2011

A professora iniciou a manhã pedindo aos alunos que realizassem uma leitura individual e silenciosa de textos do manual de Língua Portuguesa.

Depois deste exercício, os alunos realizaram uma ficha de Matemática que visava a revisão da numeração romana.

Concretizada a ficha, a professora distribuiu pelos alunos algarismos móveis, coloridos, que as crianças utilizaram para representar, em numeração árabe, quantidades que a professora representava no quadro em numeração romana.

Depois do recreio, os alunos regressaram à sala onde leram um texto que revia os sinais de pontuação.

A leitura do texto foi seguida de uma proposta de trabalho que sugeria que os alunos representassem uma figura humana, utilizando apenas sinais de pontuação.

Inferências

De acordo com o relato acima descrito, note-se que a professora, na aula de Matemática, utilizou duas estratégias diferentes, mas que encaminhavam os alunos na revisão dos mesmos conteúdos.

A primeira estratégia, a realização da ficha, mostrou-se menos desafiadora que a que se seguiu. Pude concluir que nem todos os alunos findaram a tarefa no tempo

proposto. Desta forma, tornou-se importante, a intervenção da professora ao alterar a estratégia, sendo que a seguinte teve maior adesão da turma.

Borràs (2001b) relembra que “é importante ter em conta que um determinado método pode ser satisfatório para uns mas não para outros, uma vez que cada criança parte de uma situação diferente conforme as suas características individuais.” (p. 360)

O professor deve considerar que “o ensino deve ser personalizado, ainda que não suponha necessariamente uma diferenciação evidente entre os alunos, mas simplesmente se baseie no facto de saber encontrar uma didáctica que abarque diferentes possibilidades.” (Borràs, 2001b), p. 360)

Ainda Morgado (2004) sugere que “o professor deverá diversificar e flexibilizar as suas opções considerando não só as diferenças entre os alunos, mas também os diferentes objectivos estabelecidos.” (p. 87)

Ao abordar o mesmo conteúdo, com a utilização de suportes diferentes, permitiu que a professora despertasse um maior número de alunos para esse conteúdo. As crianças tiveram a oportunidade de realizar exercícios muito diferentes sobre a numeração romana de isso permite-lhes ter um leque mais diversificado de oportunidades de aprendizagem.

Borràs (2001b) afirma que “a atenção à diversidade deve contemplar a elaboração de diferentes estratégias e programas que implique diferente grau de dificuldade e que permitam diversas possibilidades de acção e resolução.” (p. 360)

A exemplo do que se passou esta manhã, é importante que, sempre que possível, o professor aborde o mesmo conteúdo de formas e estratégias diferenciadas e estimulantes, poderá assim, mais facilmente, existir aprendizagem.

Segunda-feira, dia 28 de março de 2011

Ao longo de toda a manhã, os alunos realizaram exercícios de Língua Portuguesa, que visavam rever conteúdos para a ficha de avaliação dessa área, a acontecer no dia seguinte.

Inferências

Visto estar a aproximar-se a prova de avaliação de Língua Portuguesa, esta manhã foi dedicada a revisões e esclarecimento de dúvidas relacionadas com essa área.

A professora sugeriu diferentes exercícios que abarcavam a maior parte de conteúdos que iriam surgir na referida prova.

Considero ter sido um momento útil para os alunos, na medida em que tiveram a oportunidade de obter esclarecimentos e ver ultrapassadas algumas dúvidas que pudessem insistir. No entanto, considero também que o trabalho tem que ser feito ao longo de todo o período escolar e não apenas no período que antecede as avaliações.

É importante que se insista no esclarecimento dos conteúdos e sejam feitas revisões quase diárias para que as crianças possam passar para o nível seguinte compreendendo o anterior.

Terça-feira, dia 29 de março de 2011

Conforme foi referido no dia anterior, esta manhã destinou-se à realização de uma ficha de avaliação de Língua Portuguesa.

Antes de entrarem na sala, o ambiente que se fazia sentir, por parte dos alunos, era de algum nervosismo, embora se tivesse alterado aquando do início da realização da prova.

Durante todo o momento destinado à aferição de conhecimentos, os alunos apresentaram uma postura pouco séria face ao acontecimento. Como normal, o “burburinho” manteve-se ao longo de todo o tempo que presenciei. Muitos dos alunos trocavam impressões acerca das respostas às questões presentes na ficha. A professora tentou por várias vezes incutir-lhes a noção de responsabilidade do trabalho que realizavam mas sem sucesso duradouro.

Inferências

Esta manhã foi destinada à aferição de conhecimentos por parte dos alunos.

A ficha distribuída aos mesmos apresentava um texto e posteriormente perguntas, quer de interpretação do texto, quer de conteúdos gramaticais.

A avaliação é um importante meio de condução de estratégias e de verificação da eficácia das até então utilizadas. Ao responderem a questões relacionadas com conteúdos abordados na sala de aula, os alunos demonstram as aprendizagens que fizeram e os conteúdos que dominam.

Para Morgado (2004), “a avaliação, através dos diferentes procedimentos e dispositivos que podem ser mobilizados, constituiu-se como o principal instrumento de regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos.” (pp. 80-81)

Consequentemente pode o professor verificar quais os conteúdos ainda não dominados e alterar estratégias ineficazes, com vista a ultrapassar os obstáculos à aprendizagem.

Borràs (2001b) afirma que “a avaliação deve ser entendida como instrumento que permite detectar quer a coerência da metodologia quer o nível de eficácia segundo o grau de consecução dos objectivos propostos.” (p. 363)

A avaliação é uma aliada do professor na construção de um processo ensino-aprendizagem eficaz, na medida em que lhe facilita a obtenção de um *feedback* do seu trabalho por parte dos alunos.

Morgado (2004) declara que “o processo de avaliação e regulação é de uma crucial importância na promoção de processos educativos de qualidade, capazes de responder positivamente ao desafio da diversidade, promovendo mais e melhores oportunidades para todos os alunos.” (p. 81)

Recordo que ao distribuir as fichas de avaliação, a professora alertou os alunos para alguns critérios de avaliação que deveriam ter em atenção. Assim, tentou torná-los conscientes dos fatores de peso na sua avaliação. Borràs (2001b) afirma que “o aluno deve conhecer os critérios pelos quais será avaliado, dado que isso irá favorecer uma correcta aplicação na produção posterior dos seus textos (...) e facilitará também a capacidade para auto-avaliação.” (p. 367)

Apesar do comportamento dos alunos se verificar mais uma vez perturbador, a maioria realizou a prova antes de sair para o recreio.

Sexta-feira, dia 1 de abril de 2011

Esta manhã destinou-se à apresentação das atividades por mim planificadas.

A professora sugeriu-me que desse a conhecer aos alunos a profissão do cozinheiro. Assim, planifiquei as atividades em torno desse tema.

Dei início às atividades com a área de Língua Portuguesa. Distribui pelos alunos uma receita que, posta em prática daria origem a uma piza. Os alunos leram em voz alta, depois de eu ter feito a leitura e preencheram espaços na receita, substituindo imagens

por palavras escritas. Responderam depois a questões gramaticais relacionadas com palavras do texto.

Seguiu-se a área de Estudo do Meio, para a qual sugeri aos alunos que pusessemos em prática a receita, lida anteriormente.

Distribui pelos alunos diversos ingredientes e, depois de feita a massa da piza, cada aluno amassou e fez a sua piza colocando os ingredientes que mais gostava. Durante a confeção “conversámos” sobre a profissão que me propus a abordar.

Para terminar a manhã, distribui pelos alunos pequenas pizzas em esferovite, cortadas em quatro e oito fatias, bem como Algarismos Móveis. Teve assim início a aula de Matemática, cujo tema foi frações.

Inferências

Conforme referi acima, apresentei às crianças uma receita para que lessem. Estas mostraram algum interesse, na medida em que o tipo de texto apresentado era diferente dos habituais. Colomer e Camps (2002) sugerem que “a familiarização com as características do escrito implica ter experiências com textos variados, de tal forma que se vão apreendendo suas características diferenciais, e que a habilidade de leitura possa ser exercitada em todas as suas formas...” (p. 68)

É importante que os alunos tenham contacto com textos diferenciados, “é necessário que o aluno conheça a diversidade de textos existentes.” (Borràs, 2001b), p. 362)

Para além de diversificarem o tipo de leitura na sala de aula, tiveram também contacto com um texto, cujo conhecimento lhes pode trazer facilidades na sua vida futura. Por várias vezes nos confrontamos com receitas que necessitamos de decifrar a fim de satisfazer as nossas necessidades. Existem também alguns termos, nestes documentos, que os alunos desconhecem e como tal, confrontados com eles, desenvolvem o seu vocabulário. Jensen (2002) refere que “um jovem que não esteja exposto a novas palavras nunca desenvolverá no córtex auditivo as células que lhe permitam distinguir correctamente diferentes sons.” (p. 58)

Passámos de seguida à confeção da piza até então referida na receita.

Na área do Estudo do Meio “o trabalho deve organizar-se e realizar-se a partir da experimentação própria dos alunos.” (Borràs, 2001b), p. 396)

Distribuí a todos os alunos um pouco de massa e diversos ingredientes a colocar na pizza, uma vez que se torna fundamental que o professor disponibilize a todos os alunos o material necessário à experimentação. Borràs (2001b) sugere que “para aprender é preciso tocar e experimentar, e só o podemos fazer com os elementos que estão ao nosso alcance...” (p. 397) O mesmo autor acrescenta ainda que “a investigação e a experiência pessoal apenas serão válidas para o aluno na medida em que consiga ser o protagonista da sua própria investigação.” (Borràs, 2001b), p. 397)

Desta forma é fundamental que se forneçam aos alunos meios para que possam ser protagonistas da sua investigação e experimentação.

Na aula de Matemática os alunos utilizaram pizzas de esferovite e algarismos móveis na condução de exercícios, por mim propostos, relacionados com frações.

Segunda-feira, dia 4 de abril de 2011

Nesta manhã, a minha colega de estágio Lília apresentou as atividades por ela planificadas.

Começou com a área do Estudo do Meio, para a qual dividiu a turma em vários grupos, representando cada um uma classe de animais. Projetou alguns slides com imagens de animais e as crianças teriam que enquadrá-los num dos grupos, atendendo à sua classe.

Seguiu-se a área de Língua Portuguesa, para a qual apresentou 3 representações de casas com tamanhos diferentes (uma pequena, uma média e uma grande). Desta forma, cada aluno tinha na sua posse um nome comum. As palavras existentes na sala encontravam-se em graus diferentes (diminutivo, normal e aumentativo) e os alunos teriam que “arrumar” a sua palavra na casa correspondente, sendo que o seu tamanho representaria o grau dos nomes.

Para terminar a manhã, a Lília sugeriu aos alunos um jogo, desta vez no exterior que dividia a turma em duas partes, sendo cada uma delas uma equipa. Os alunos teriam que responder a perguntas através das quais realizavam cálculos, atribuindo pontos a cada resposta certa. Foi feita a revisão de alguns conteúdos como o dobro, a metade, o triplo e a terça parte.

Inferências

De acordo com o acima referido, a Lília iniciou a manhã com um trabalho em equipas, em que cada uma representava uma classe de animais. Tanto nesta área quanto na área de Língua Portuguesa, a minha colega apresentou materiais e estratégias não rotineiras para estes alunos. Suscitou neles o interesse e curiosidade o facto de estarem perante materiais e atividades distintas das habituais.

Se “praticamente tudo o que é novo irá captar a atenção” (Jensen, 2002, p. 83) é importante que as estratégias e materiais rotineiros sejam, sempre que possível, substituídos por estratégias novas e materiais apelativos que possam concentrar a atenção dos alunos nos mesmos.

Jensen (2002) refere ainda que “a novidade assegura uma predisposição da atenção e o ritual certifica que existem estruturas previsíveis para um nível de *stress* baixo.” (p. 83)

Por outro lado, a distribuição da turma permite que os alunos cooperem entre si já que “em ambientes de cooperação, os alunos produzem mais ideias.” (Morgado, 2004, p. 72)

O trabalho cooperativo é dotado de inúmeras vantagens para os próprios alunos uma vez que “em ambientes de cooperação, os alunos desenvolvem mais confiança em si próprios como aprendizes”, para além disso, “integram e apreendem mais facilmente os seus níveis de responsabilidade face ao grupo desenvolvendo simultaneamente processos de auto-regulação mais eficazes.” (Morgado, 2004, p. 72)

Assim, cabe mais uma vez ao professor “quebrar” a rotina e incentivar o trabalho de cooperação entre pares.

De seguida, a aula de Matemática não foi exceção, na medida em que, desta vez os alunos realizaram novamente o trabalho em equipa mas mudando o espaço físico das atividades. Dirigiram-se para o exterior onde teve lugar um jogo com perguntas de cálculo mental.

Uma vez que “o sistema de atenção posterior do nosso cérebro é construído para responder à localização mais do que a qualquer outro estímulo, como cor, tonalidade, forma ou movimento, a mudança de local é uma das formas mais fáceis de a obter.” (Ackerman, citado por Jensen, 2002, p. 82)

Para além da mudança do espaço físico, a Lília incentivou os alunos a realizarem movimentos corporais pois um elemento de cada equipa tinha que correr e chegar em primeiro lugar ao cartão que lhes permitia responder à questão.

Jensen (2002) afirma que “a investigação actual sobre o cérebro, a mente e o corpo estabelece relações significativas entre o movimento e a aprendizagem.” (p. 133)

A conjugação da aprendizagem com o movimento forma uma mais-valia no desenvolvimento de competências dos alunos. Os professores “devem sentir-se determinados a integrarem actividades de movimento na aprendizagem diária.” (Jensen, 2002, p. 133)

Numa aula que se destinava ao desenvolvimento de competências ligadas à área da Matemática, a minha colega de estágio aliou-a ao movimento e educação física.

Jensen (2002) sugere que “a aprendizagem compatível com o cérebro significa que os educadores devem entrelaçar a matemática com o movimento, a geografia, as competências sociais, o desempenho de papéis, as ciências e a educação física.” (p. 133)

A manhã de actividades mostrou-se enriquecedora, na medida em que imperou a criatividade e diversidade de estratégias de ensino que se mostraram eficazes na captação da atenção e motivação dos alunos.

Terça-feira, dia 5 de abril de 2011

Nesta manhã fomos surpreendidos pelas professoras que compõem a equipa da Prática Pedagógica. Foi proposta à minha colega de estágio, Lília uma aula de aproximadamente 20 minutos, na qual deveria utilizar o material estruturado Calculadores Multibásicos para realizar com os alunos exercícios relacionados com a subtração com empréstimo.

A minha colega começou por distribuir o material, os alunos trabalharam a pares e realizaram exercícios isolados e outros aliados a situações problemáticas.

Para a condução da aula a Lília utilizou, mais uma vez, uma estratégia de comportamento que atribuía ou retirava pontos consoante o comportamento dos alunos.

Terminada a aula, dirigimo-nos para uma sala do jardim-escola onde se realizou uma reunião que tinha como objetivo discutir as estratégias aplicadas na avaliação anterior.

Inferências

Apesar de não ser uma aula planeada e planificada, a Lília manteve-se sempre bastante expressiva, calma e atenta às dificuldades dos alunos.

No que respeita à Matemática, é importante que os alunos entendam a sua aprendizagem como algo que lhes será bastante útil ao longo da vida.

Borràs (2001b) afirma ser necessário que as crianças saibam “apreciar e valorizar a matemática como instrumento útil para a vida quotidiana.” (p. 325)

Para isso, a postura do professor face a esta área deve ser adequada ao ponto de transmitir aos alunos essa ideia. Nesta turma, algumas crianças foram apresentando dificuldades e desinteresse a nível da Matemática. É importante que o professor os conduza em exercícios e situações problemáticas que os incentive e lhes desperte o interesse por esta área.

Ao sugerir situações problemáticas, a Lília recorreu por várias vezes a situações do quotidiano, com as quais os alunos se poderiam identificar. Deste modo, tornou-os interessados em resolver os exercícios propostos.

Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) encaram a “resolução de problemas como um dos instrumentos de aprendizagem essenciais...” (p. 9) É importante conduzir as crianças em situações problemáticas pois é uma forma de enquadramento das operações e cálculos e permite-lhes uma melhor preparação na resolução de problemas reais, na sua vida futura.

Abrantes et al. (1999) acrescentam ainda que:

o cálculo faz, naturalmente parte integrante da matemática mas aprender procedimentos de cálculo isolados (...) não garante que eles sejam capazes de mobilizar os conhecimentos relevantes quando tiverem que enfrentar mesmo as situações problemáticas mais simples surgidas num contexto diferente. (p. 9)

Ao longo da resolução de exercícios, enquadrados em situações problemáticas a Lília solicitou sempre que os alunos efetuassem a leitura dos números correspondentes ao resultado.

Acabado o tempo estipulado para esta aula, seguimos para a reunião onde foi feita a avaliação da mesma.

Sexta-feira, dia 8 de abril de 2011

Eu iniciei esta manhã com a realização de uma ficha de matemática que serviu para complementar a minha aula anterior, cujo tema eram as frações.

Realizámos a ficha em conjunto e depois de terminada, a professora continuou a dirigir a turma.

Os alunos fizeram a leitura de um texto do manual e responderam a questões de interpretação e revisão gramatical relacionadas com o mesmo.

Inferências

Antes de solicitar que os alunos lessem o texto em questão, a professora fez a leitura do mesmo. Ao fazer uma leitura modelo, o professor possibilita aos alunos uma melhor compreensão do texto e fornece-lhes um modelo de entoação a seguir.

Borràs (2001b) sugere que “o exemplo de uma boa leitura por parte do professor oferecerá estratégias claras a seguir pelo aluno (entoação, ritmo, ênfase e outras).” (p. 366) O mesmo autor acrescenta ainda que “é aconselhável que (...) o docente leia primeiro o texto que o aluno deverá ler em seguida.” (p. 366)

Importa que depois da leitura feita também pelos alunos, o professor os incentive a responderem a questões que os ajudem a uma melhor compreensão do texto.

Colomer e Camps (2002) afirmam que “o trabalho sobre a memória a curto prazo tem uma repercussão direta nas atividades de exploração do texto e de elaboração imediata da informação.” (p. 158)

O professor deve ajudar os alunos a encontrarem estratégias de compreensão de textos pois isso poderá facilitar-lhes a tarefa em leituras posteriores.

Colomer e Camps (2002) sugerem que a “... capacidade de entender um texto e a possibilidade de ensinar a fazê-lo passaram a ser considerados os aspectos-chave da leitura e de seu ensino.” (p. 47)

Borràs (2001b) acrescenta que “na linguagem oral, os conteúdos mais importantes são as destrezas para compreender, analisar, comentar e criar diferentes textos orais...” (p. 354)

As perguntas colocadas pelo docente não devem apenas ser de resposta direta, mas também inferenciais, de modo a que o aluno tenha a possibilidade de se expressar acerca do que leu.

Desta forma, “deve criar-se um ambiente que permita ao aluno manifestar-se da forma mais espontânea possível.” (Borràs, 2001b), p. 361)

O professor deve orientar os alunos mas deixá-los expressar-se livremente no que respeita às respostas inferenciais relacionadas com o texto lido, isso fá-los-á sentirem-se à vontade e respeitarem as ideias dos colegas.

Para Borràs (2001b):

é importante que em qualquer contexto de comunicação se proporcione ao aluno a ajuda necessária para que possa expressar-se com naturalidade e sem medo, uma vez que isso contribuirá para a sua segurança e fomentará por sua vez o respeito durante a utilização da palavra dos outros. (p. 361)

Apesar de ainda demonstrarem fragilidades ao nível da leitura, a maioria dos alunos fê-la e respondeu às questões propostas pela professora.

Segunda-feira, dia 9 de maio de 2011

A professora iniciou a manhã distribuindo pelos alunos umas folhas que continham um texto de Sophia de Mello Breyner. O texto apresentava vocabulário bastante complexo. Os alunos por várias vezes se manifestaram dado o facto de não estarem a compreender o significado de uma grande parte das palavras existentes no texto.

Depois da leitura, os alunos e a professora dirigiram-se para o exterior onde assistiram a um espetáculo musical.

Depois do recreio, regressaram à sala onde tiveram uma aula de Matemática, para a qual a professora utilizou o 5.º Dom de Froebel para rever conteúdos relacionados com as frações e deu algumas noções de geometria.

Inferências

Conforme descrevi, a professora forneceu aos alunos um texto que continha inúmeros vocábulos de compreensão difícil. Esta situação deu origem à desmotivação por parte dos alunos que se manifestavam com expressões como “não percebo nada disto”. Muitos dos alunos não chegaram ao fim da leitura do texto desistindo simplesmente de o ler.

Borràs (2001b) defende que “é necessário dar prioridade a todos aqueles textos que permitam uma aprendizagem significativa, de modo a que o aluno se possa identificar com eles ou que estejam de acordo com uma realidade que não lhe é de todo desconhecida.” (pp. 359-360)

A escolha dos textos a trabalhar com os alunos deve centrar-se nas suas necessidades e na sua maturidade, já que “os textos devem ser adequados à idade e às necessidades dos alunos e ser trabalhados de forma gradual, em função da sua dificuldade.” (Borràs, 2001b), p. 358)

O facto de as crianças estarem perante textos cujo entendimento lhes seja totalmente impossível, pode gerar desmotivação uma vez que “a motivação é determinada pela quantidade de situações de êxito nas quais o aluno esteja envolvido.” (Borràs, 2001b), p. 360)

Para que os alunos se sintam motivados e alcancem o êxito nas tarefas propostas, importa que o nível de dificuldade das mesmas seja gradual, respeitando o seu ritmo e necessidades.

Borràs (2001b) defende que “só através da adequação de conteúdos e actividades se fomentarão situações de êxito escolar capazes de motivar o aluno a continuar a construir a sua própria aprendizagem.” (p. 360)

O texto apresentado não estava adequado à faixa etária nem à turma em questão, deste modo originou várias atitudes de desistência por parte dos alunos.

Depois da leitura, os alunos seguiram para o exterior onde assistiram ao referido espetáculo musical.

Terça-feira, dia 10 de maio de 2011

Esta manhã foi destinada à apresentação das atividades por mim planificadas.

Iniciei com a área da Matemática, para a qual introduzi um novo material, as Calculadoras Pappy.

Foi a primeira vez que os alunos trabalharam com este material. Fizemos, em conjunto, diversos exercícios de leitura de números.

Seguiu-se o Estudo do Meio que decorreu no exterior. Sendo o tema, os planetas do Sistema Solar, coloquei no chão um plástico grande que serviu de base para as órbitas dos planetas. Os alunos, segurando uma representação de um planeta andavam

em cima da sua órbita e liam uns cartões que mencionavam as características do planeta que estavam a representar.

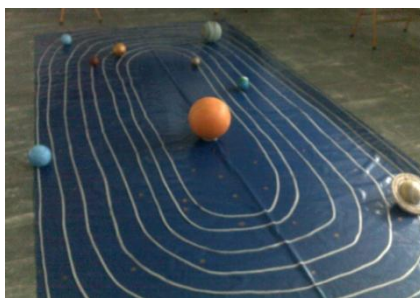


Figura 16 – Maqueta do sistema solar

Seguiu-se a aula de Língua Portuguesa, na qual os alunos, em grupos, teriam que responder corretamente a questões de gramática de modo a ganharem pontos. Cada ponto era representado por uma rolha colorida. O grupo que conseguisse adquirir mais rolhas vencia o jogo.

Depois da aula de Língua Portuguesa, os alunos tiveram aula de música com o professor Paulo.

Inferências

A aula de Estudo do Meio foi conduzida no exterior, e tinha como objetivo principal aprofundar os conhecimentos, já existentes, dos alunos acerca dos planetas do Sistema Solar.

Os alunos quando iniciam um tema de Estudo do Meio é preciso ter-se em conta que já trazem inúmeros conhecimentos acerca do mesmo. Importa que o professor se preocupe apenas em alargá-los.

Borràs (2001b) sugere que “as crianças chegam à escola com um determinado nível de conhecimentos, adquiridos através da própria experiência... o meio social não lhes é desconhecido, apenas é necessário que lhes abramos novas fronteiras.” (p. 395)

Antes da leitura dos cartões, existia um diálogo entre mim e os alunos que pretendia uma troca de conhecimentos acerca do tema. Os cartões serviam de ponto de partida para uma discussão que confrontava o diálogo anterior com a informação lida.

Os alunos mostraram bastante interesse em fazerem o papel de planetas e andarem na sua órbita em torno do sol. Borràs (2001b) defende que “o conhecimento social da realidade deve propiciar-se através de uma contínua actividade e experimentação em interacção com o meio.” (p. 400)

Na aula de Língua Portuguesa, os alunos mostraram-se, mais uma vez, bastante interessados, participativos e disciplinados. É importante que tenham contacto com diferentes estratégias de condução das aprendizagens.

De acordo com a UNESCO (1999), “há ocasiões em que se justificam as abordagens competitivas e outras em que se justificam as individualizadas.” (p. 129)

No entanto, “é importante que as crianças tenham a oportunidade de participar em diferentes tipos de experiências de aprendizagem, de modo a que se apercebam melhor das suas próprias preferências.” (UNESCO, 1999, p. 129)

O trabalho em equipa, tal como foi referido em relatos anteriores, é uma experiência benéfica para os alunos, na medida em que a cooperação e o respeito pelo próximo permitem às crianças estarem mais preparadas para viver em sociedade.

Sexta-feira, dia 13 de maio de 2011

Nesta manhã, fui surpreendida pela equipa da Prática Pedagógica que me solicitou que desse uma aula, cuja duração era de aproximadamente 20 minutos na área de Língua Portuguesa.

Os alunos escolheram um texto do manual e procedemos à sua leitura. Depois da leitura fiz algumas perguntas de interpretação e de revisão gramatical.

O texto falava do tempo de férias e pedi que os alunos contassem experiências vividas ou planos para esse tempo.

Inferências

Pensei ser uma dia de estágio normal, no entanto foi-me solicitado que desse uma aula de Língua Portuguesa.

A atividade a que me propus correu bem e contou com a adesão da maior parte dos alunos. Apesar dos comportamentos normalmente adotados por esta turma nem sempre serem considerados adequados, nesta aula a maioria dos alunos manteve uma postura responsável. Talvez pelo facto de também eles terem sido surpreendidos.

Depois de aproximadamente 20 minutos de apresentação, segui para uma sala do Jardim-Escola onde teve lugar uma reunião para discussão da avaliação. É na minha opinião fundamental este momento de reflexão após uma aula avaliada, pois só assim

essa mesma avaliação surte o efeito de crescimento. Se puder ter contacto com as minhas falhas e receber um feedback da minha prestação.

1.6 Sexta secção

Período de estágio: de 16 de maio a 28 de junho de 2011

Ano de escolaridade: 2.º ano

Turma: A

Professora Cooperante: Rute Costa

1.6.1 Caracterização da turma

A turma A referente ao 2.º ano de escolaridade é composta por 23 alunos, 7 dos quais do sexo masculino e os restantes 16 do sexo feminino.

Todos os alunos que compõem esta turma tiveram até então um percurso escolar no Jardim-Escola João de Deus.

Existem dois alunos com necessidades educativas especiais diagnosticadas.

As crianças têm idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos e uma minoria apresenta algumas dificuldades a nível das aprendizagens.

É uma turma participativa e sem problemas a nível comportamental.

Apresentam uma relação bastante boa com a professora da sala e entre pares.

1.6.2 Caracterização do espaço

A sala de aula desta turma tem um formato retangular e duas das paredes compostas por várias janelas, o que permite a entrada de bastante luz natural.

É preenchida por várias mesas e cadeiras, pertencentes aos alunos, que passam nelas a maior parte do seu tempo e onde realizam a maioria das suas atividades.

As mesas dos alunos encontram-se viradas para o quadro que se situa no topo da sala.

A secretária da professora está situada por detrás das mesas das crianças, virada de frente para o quadro.

É um local de passagem de outras turmas pois esta sala encontra-se no meio de duas outras salas de aula.

1.6.3 Rotinas

As rotinas desta turma são semelhantes às das restantes turmas do 1.º Ciclo, à exceção do almoço que é realizado no refeitório do Jardim-Escola. Seguem a seguinte ordem:

- **Acolhimento**

O acolhimento desta turma é feito no ginásio do Jardim-Escola, local onde se reúnem todos os elementos do grupo e são posteriormente encaminhados pela professora responsável para a sala de aula.

- **Recreio**

O recreio consiste num intervalo entre as atividades de sala de aula, em que os alunos se encaminham para o exterior, onde brincam livremente. Tem lugar às 11h e é também neste momento que as crianças tomam o lanche da manhã.

- **Almoço**

O almoço tem lugar às 13h, no refeitório do Jardim-Escola, e é seguido de um intervalo de duração maior dos restantes, em que as crianças ocupam e usufruem, mais uma vez o espaço exterior.

1.6.4 Horário de turma

Segue a apresentação do horário da turma A do 2.º ano de escolaridade, onde pode ser verificada a rotina diária e semanal dos alunos que a compõem.

Na maioria das vezes este horário faz-se cumprir, embora esteja sujeito a alterações na distribuição das áreas do conhecimento, dependendo das necessidades dos alunos.

Quadro 3 – Horário 2.º ano A

HORAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
09:00 / 09:30	Leitura				
09:30 / 10:00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10:00 / 11:00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11:00 / 11:40	Recreio / Higiene				
11:40 / 12:50	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12:50 / 13:30	Higiene / Almoço				
13:30 / 14:30	Recreio / Higiene				
14:30 / 15:30	Estudo do Meio	Informática/Biblioteca	Estudo do Meio	Educação Física	Estudo do Meio
15:30 / 16:30	Música	Estudo do Meio	Inglês	Expressão Plástica	Estudo do Meio
16:30 / 17:00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Estudo do Meio
17:00 / 17:15	Higiene / Lanche / Saída				

Segunda-feira, dia 16 de maio de 2011

Esta foi a primeira manhã de estágio na sala da turma A do 2.º ano de escolaridade. A professora apresentou-nos à turma e pediu que os alunos se apresentassem também.

Deu início à aula de Língua Portuguesa através da projeção de um conto tradicional africano intitulado *Porque é que as zebras têm riscas?*

Os alunos leram o texto através do *power point* e faziam referência às imagens apresentadas.

A professora, após a apresentação colocou algumas perguntas de interpretação do texto.

Seguiu-se a aula de Matemática, na qual a docente introduziu exercícios que implicavam a divisão com dois algarismos. Fê-lo no quadro, com a participação dos alunos.

Ao longo de toda a manhã, a professora apresentou uma postura bastante alegre e uma relação de cumplicidade com os seus alunos.

Inferências

Destaco desta primeira manhã a relação de proximidade entre a professora e os alunos.

A docente apresentou sempre uma postura bastante descontraída e motivada perante as crianças. Consequentemente, os alunos apresentaram-se disciplinados, interessados e com vontade de partilhar ideias com a docente.

De acordo com Estanqueiro (2010), “a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos.” (p. 31) O comportamento do professor influenciará o comportamento dos alunos, “se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender.” (Estanqueiro, 2010, p. 31)

O mesmo autor acrescenta ainda que “dando o seu melhor ao ensino, o professor dignifica o seu trabalho e influencia positivamente a motivação dos alunos.” (Estanqueiro, 2010, p. 32)

A professora manteve o diálogo com as crianças, dando-lhes sempre a conhecer o que se ia passar e as razões dos acontecimentos. Isso torna-as conhecedoras dos procedimentos e mais participativas. O diálogo é um fator importante no processo de ensino-aprendizagem, “uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem.” (Estanqueiro, 2010, p. 33)

A relação de cumplicidade entre a professora e os alunos refletiu-se na postura e comportamentos dos mesmos. Levou-me a acreditar que o diálogo e uma boa relação pedagógica são imprescindíveis no dia-a-dia de uma turma.

Terça-feira, dia 17 de maio de 2011

A professora iniciou esta manhã com a distribuição de umas folhas que continham um texto de António Torrado, *O pato submarino*. Depois de distribuir os textos acedeu à internet no seu computador e, através da utilização de colunas, os alunos ouviram a leitura feita pelo próprio autor. Depois de ouvirem a leitura, leram, eles próprios conforme lhes ia solicitando a professora.

Depois do recreio a docente deu algum tempo aos alunos para que estudassem a tabuada, fazendo posteriormente a avaliação da mesma. Os alunos dirigiam perguntas aos colegas e corrigiam as respostas dadas. A professora apenas acompanhou toda a atividade e registou a avaliação feita das respostas das crianças.

Inferências

Nesta manhã destaco o facto de a professora ter incentivado os alunos a estudarem a tabuada, oferecendo-lhes métodos de estudo e inculcando-lhes essa responsabilidade. Estanqueiro (2010) sugere que “o ensino sistemático de estratégias de estudo ajuda a superar dificuldades ou atrasos de aprendizagem, facilitando o sucesso em todas as disciplinas.” (p. 17)

Concretamente o domínio da tabuada exige por parte do aluno um treino constante. É por isso importante que lhe seja incentivada essa atividade. Marques (2001) afirma que “a prática e o treino corresponde a uma metodologia absolutamente essencial na consolidação dos conhecimentos, na aplicação de conhecimentos a novas situações e na superação das dificuldades da aprendizagem.” (p. 104)

Assim sendo, torna-se fundamental que o professor destine algum tempo letivo a esta prática já que “muitos especialistas em educação aconselham o ensino de estratégias de estudo como forma privilegiada de apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem.” (Estanqueiro, 2010, p. 17)

Ao aprenderem a estudar, os alunos tornam-se mais autónomos, principalmente se puderem comprovar o seu esforço obtendo as consequências que daí advêm, quer sejam positivas ou não, dependendo do esforço dedicado. A avaliação que se seguiu permitiu que os alunos controlassem o seu desempenho. Estanqueiro (2010) realça que “um dos objectivos essenciais da educação é promover a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem.” (p. 17)

Ao estudarem, autonomamente os alunos aprofundam os conteúdos da melhor forma, de acordo com o seu ritmo de aprendizagem. Estanqueiro (2010) acrescenta ainda que “cada aluno deve construir o seu próprio método, de acordo com o seu estilo de aprendizagem e o tipo de tarefa a realizar.” (p. 17)

No entanto, é importante que o professor possa acompanhar de perto o estudo feito, para que as crianças não insistam num eventual erro e sejam ajudadas a ultrapassá-lo.

Terça-feira, dia 24 de maio de 2011

A minha colega de estágio Sofia esteve responsável pelas atividades propostas ao longo desta manhã. Iniciou com a aula de Língua Portuguesa para a qual se vestiu de

pirata para ler um texto que se relacionava com a personagem que representava. Os alunos fizeram de seguida a leitura.

Lido o texto por vários alunos, a Sofia distribuiu uma proposta de atividade de interpretação de texto e funcionamento da língua. Em conjunto, resolveram a ficha e teve posteriormente início a aula de Matemática, na qual aprofundou conhecimentos acerca da leitura de plantas.

A minha colega de estágio mostrou vários exemplos de plantas de casas, explicando em simultâneo a sua função. Fez também referência às escalas e propôs exercícios que tinham como objetivo fazer medições de um planta, em “cm” e efetuar os cálculos necessários para que obtivessem as medidas reais de alguns objetos.

Terminou a sua manhã com a aula de Estudo do Meio que decorreu no exterior. A Sofia dividiu a turma em 3 grupos e sugeriu um jogo para abordar o tema da rosa-dos-ventos. Após a explicação dos pontos cardeais, os alunos deveriam encontrar um tesouro escondido no pátio do Jardim-Escola. Iam encontrando pistas que lhes davam a indicação do paradeiro do tesouro, referindo os pontos cardeais.

Inferências

Durante a manhã de atividades apresentadas pela Sofia, a minha colega sugeriu diferentes estratégias de ensino, embora, na sua maioria, implicassem os alunos e a sua participação direta. Foi assim ao encontro do que refere Morgado (1997), ao afirmar que as situações de aprendizagem devem ser “activas – envolvendo dinamicamente o aluno em termos de manipulação, experimentação, descoberta, etc.” (p. 72)

Tal como referido, na aula de Matemática, conduzida pela Sofia, os alunos tiveram a oportunidade de manipular as diferentes plantas de várias casas, fornecidas pela minha colega e encontrar nelas diferenças e semelhanças. Partiram dessa manipulação e comparação para o aprofundamento dos conteúdos.

Ao mudar posteriormente o espaço de aprendizagem, os alunos mostraram-se motivados pela curiosidade que neles despertou ao deslocarem-se para o exterior onde teve lugar um jogo, realizado em grupo e onde cada equipa deveria seguir pistas para encontrar um tesouro. Esta atividade promoveu a socialização entre os alunos, já que deveriam trabalhar em equipa para alcançar o objetivo de encontrar em primeiro lugar o objeto escondido.

Assim Morgado (1997) refere que as situações de aprendizagem deve ser também “socializadoras – promovendo as trocas culturais, a circulação partilhada de informação, criação de hábitos de entreaajuda e cooperação, etc.” (p. 72)

Os jogos em equipa formam uma oportunidade de criar atividades “socializadoras”.

A manhã de atividades promovidas pela Sofia tornou-se num momento bastante agradável para os alunos, uma vez que o seu entusiasmo e expressividade contagiaram-nos, mantendo-se estes bastante atentos e participativos. Para além da sua postura, os materiais e diferentes estratégias podem ter formado um apoio na concentração da atenção dos alunos, despertada pela curiosidade e interesse.

Morgado (1997) sugere que as atividades devem ainda ser “diversificadas – possibilitando, por exemplo, a utilização de recursos e materiais diversificados.” (p. 72)

Deste modo importa realizar atividades que impliquem diretamente a participação dos alunos e sempre que possível sejam inovadoras, constituindo pontos de interesse e motivação das crianças.

Sexta-feira, dia 27 de maio de 2011

Esta manhã destinou-se à apresentação de atividades por mim planificadas.

Iniciei com a aula de Língua Portuguesa, na qual li um texto de António Torrado, “As quatro estações”, seguida da leitura por partes dos alunos.

Dividi a turma em vários grupos, forma como responderam a questões relacionadas com o texto anteriormente lido, bem como de funcionamento da língua, revendo conteúdos gramaticais.

Seguiu-se a aula de Estudo do Meio, para a qual mudei o espaço da sala de aula, afastando as mesas, sentando-se os alunos no chão, em roda, em torno de um plástico que tinha representada a órbita da Terra. Este propósito deveu-se ao facto de ser minha intenção abordar, em conjunto com os alunos, os movimentos de rotação e translação da Terra. Com uma bola que representava a Terra e através da ajuda das crianças, exemplifiquei os movimentos em questão colocando-a na sua órbita, representada por uma corda, colada num plástico.

Seguiu-se a aula de Matemática, para a qual levei uma impressão de um mapa do metropolitano de Lisboa, em tamanho A0, que coloquei no quadro, visível a todos. O objetivo foi fazer a leitura do mapa. Cada aluno dispunha de uma representação

semelhante, desta vez em tamanho A4, para que do lugar acompanhasse os exercícios propostos. Depois de abordar o tema que se relacionava com a leitura de mapas, propôs algumas situações problemáticas, que os alunos resolveram, oralmente, utilizando o material referido

Inferências

Durante a aula de Língua Portuguesa, incentivei sempre os alunos a discutirem em grupo as perguntas sugeridas e possíveis respostas, trabalhando assim em equipa. Freitas e Freitas (2003) sugerem que a “a escola deve procurar que todos tenham êxito, e por isso deve planificar estratégias que concretizem essa pretensão. É uma das mais eficazes é na verdade a aprendizagem cooperativa.” (p. 15)

Cada grupo tinha um porta-voz que, ao transmitir à turma uma resposta, dentro de um determinado tempo previamente estipulado, fazia-o consciente de que a resposta transmitida era uma conclusão de todos os elementos do grupo. Fiz por várias vezes referência à importância do contributo de todos na resposta final e alertei os alunos para o facto de ser da responsabilidade de todos os elementos constituintes o produto final apresentado, talvez por essa razão pude perceber que a grande maioria dos alunos da turma se empenho em discutir ideias, tentando dar o seu melhor.

Tal como sugerem Freitas e Freitas (2003), “cada elemento sabe que as suas falhas podem contribuir para que o grupo tenha piores resultados e se existe espírito de grupo cada um procurará dar o seu melhor e ajudar os outros a darem também o seu melhor.” (p. 30)

Com esta atividade de Língua Portuguesa, pude observar que esta turma se mostrou bastante competitiva e vi-me obrigada a rever por várias vezes as regras inicialmente estipuladas. É importante, numa atividade desta natureza “estrategicamente definir com rigor um conjunto de regras e ensinar os alunos a respeitá-las e cumpri-las (...) velando para que os resultados sejam os melhores.” (Freitas e Freitas, 2003, p. 8)

Percebi que deveria lidar com firmeza com as regras para que a tarefa alcançasse o pressuposto. Aprendi também que se o fizermos, por muito competitiva que seja a turma, a aprendizagem cooperativa através de atividades em grupo funciona, desenvolvendo nos alunos inúmeras competências. Freitas e Freitas (2003) enunciam algumas delas quando afirmam que:

ser capaz de partilhar sentimentos, de ouvir sem interromper, esperando pela sua vez de intervir, de mostrar simpatia pelas ideias dos outros, ainda que não concordando com elas, de encorajar quem se mostre desanimado (...) são qualidades que devem ser desenvolvidas na prática de grupos. (p. 31)

Esta atividade de Língua Portuguesa, que destaquei desta manhã, levou-me a perceber, mais uma vez as vantagens dos trabalhos realizados em grupo, embora seja necessário o trabalho em equipa e o acompanhamento do professor para que a aprendizagem aconteça.

Segunda-feira, dia 30 de maio de 2011

Nesta manhã, a minha colega de estágio, Lília apresentou algumas atividades por ela planificadas.

A Lília começou por organizar o espaço de sala de aula, dispondo das mesas em U. Distribuiu de seguida um texto, criado por ela, que se intitulava “A viagem à descoberta”. Leio-o, sendo seguida de alguns alunos que fizeram também a leitura do texto. Seguiu-se uma conversa que tinha implícitas algumas perguntas de interpretação e de funcionamento da língua.

Sugeri depois que os alunos afastassem as mesas e se sentassem no chão, formando uma roda.

Depois de uma atividade que passava pela descoberta de um mapa através de pistas, a Lília estendeu no chão um mapa de Portugal em ponto grande, dividido por distritos.

Através de uma roleta que tinha como base a rosa-dos-ventos, fizeram uma “viagem” pelo país conversando sobre os vários distritos, bem como algumas diferenças e semelhanças entre as características dos distritos do interior e do litoral do país.

Depois do recreio teve lugar a aula de Matemática na qual os alunos trabalharam pela primeira vez com um pictograma.

A Lília colocou no quadro uma impressão em tamanho A0 com um gráfico cujo título era “Passos da caminhada”, referindo-se aos dias que compõem uma semana. Cada aluno tinha na sua posse uma imagem semelhante e alguns pés em papel, representando, cada um, 10.000 passos. A minha colega sugeriu o preenchimento do pictograma fazendo exercícios que referiam uma caminhada feita ao longo de uma semana.

Inferências

Desta manhã de atividades, destaco a aula de Estudo do Meio. A atividade proposta pela Lília contou principalmente com a participação dos alunos que compartilharam inúmeros conhecimentos e experiências vividas. Uma grande parte dos alunos já conhecia alguns dos locais referidos nesta aula e isso facilitou bastante o diálogo que se mostrou evidente.

A comunicação entre o professor e os alunos é fundamental numa sala de aula. Sempre que possível o docente deve planificar valorizando “a realização de actividades que solicitem vários tipos de comunicação.” (Morgado, 1997, p. 37)

É certo que as atividades que decorrem com os alunos são, na sua maioria da responsabilidade do professor, assim cabe-lhe a importante tarefa de os incentivar ao diálogo, facilitando atividades que tenham espaço para que isso aconteça. Tal como afirma Morgado (1997), “as situações de aprendizagem devem ser estruturadas de forma a incentivar os processos de comunicação.” (p. 37)

A aula de Estudo do Meio foi, sem dúvida, um momento de conversa e partilha de ideias já que o professor deve atender à “valorização das experiências escolares e não escolares anteriores” e à “promoção das interações e das trocas de experiências e saberes.” (Morgado, 1997, p. 46)

Apesar de toda a aula ter como base o diálogo e a partilha de ideias, a minha colega soube ultrapassar corretamente alguns momentos de agitação por parte dos alunos, incutindo-lhes o respeito pelo outro e incentivando-os a aguardarem a sua vez de falar. No entanto, ordeiramente, todos os alunos compartilharam ideias e foi um tema que envolveu toda a turma.

Para Morgado (1997), é fundamental que “no quadro de formação pessoal e social dos alunos sejam consideradas as competências sociais em situações de comunicação, como esperar pela sua vez, participação de forma adequada nas discussões, etc.” (p. 37)

O professor deve proporcionar momentos de partilha mas acompanhá-los de forma a conduzir o diálogo e manter a disciplina.

Terça-feira, dia 31 de maio de 2011

Nesta manhã a minha colega de estágio Sofia ficou novamente responsável pela apresentação de atividades que englobassem três áreas do conhecimento.

Iniciou com Língua Portuguesa, em que apresentou aos alunos um texto adaptado de António Torrado, sendo que omitiu o seu final. Assim, os alunos, em conjunto escreveram o final, dando ideias que compuseram um texto.

Finalizaram esta área com uma dramatização do texto composto pelos alunos.

Seguiu-se a aula de Matemática na qual construiu um gráfico de barras com as crianças. A construção do gráfico atendeu aos frutos preferidos pelos alunos desta turma.

Seguiu-se a aula de Estudo do Meio, na qual os alunos realizaram uma experiência, embora depois do tempo de estágio, pelo que não a pude observar.

Inferências

A aula de Língua Portuguesa, conforme referido, teve como objetivo principal a elaboração de um texto que continuasse a sequência de episódios dados pela parte inicial apresentada.

Esta atividade pretendia desenvolver a escrita, constituindo esta, uma parte integrante da vida escolar e não escolar dos alunos. Os exercícios de escrita são fundamentais nesta idade pois as crianças encontram-se numa fase inicial de leitura e escrita e estas tarefas tendem a ajudá-las a ultrapassar alguns obstáculos a este nível.

O facto de construírem o texto em conjunto, incentivou os alunos a respeitar-se e a partilharem ideias, produzindo um trabalho de grande grupo.

Costa e Sousa (2010) defendem a importância da aplicação de “uma actividade de observação orientada, de reflexão e de partilha que favoreçam a aprendizagem do texto e das estratégias utilizadas para resolver os múltiplos problemas subjacentes à sua produção e compreensão.” (p. 74)

A orientação da Sofia tornou-se fundamental neste exercício, conduzindo-o de modo a obter uma produção com sentido, embora tentando sempre respeitar as ideias dos alunos. Contente (1995) afirma que “os alunos necessitam que se lhes forneça os meios necessários que eles deverão utilizar para expor os seus saberes de uma forma clara, concisa e criativa.” (p. 28)

A tarefa em questão proporcionou mais um momento de partilha e desenvolvimento crítico, tal como incentivou a comunicação e respeito entre os alunos. Sousa (2010) sugere que “o envolvimento em actividades de partilha com objectivos variados, à volta dos textos permite às crianças desenvolverem modos de expressão e de interpretação, entrando na comunidade textual da escola.” (p. 112)

Os alunos mostraram grande interesse pela atividade, manifestando-o várias vezes. Foi um momento de grande surpresa quando a Sofia lhes leu o texto original para que o pudessem comparar com a sua produção. Os alunos divertiram-se imenso ao aperceberem-se das diferenças entre ambos.

Sexta-feira, dia 3 de junho de 2011

Durante toda a manhã, os alunos do 2.º ano realizaram uma prova de intermédios de Língua Portuguesa. Estavam bastante ansiosos e tentaram pedir a ajuda da professora por várias vezes. Esta manteve a sua palavra e não os ajudou senão na leitura do enunciado.

A prova era muito extensa pelo que os alunos não realizaram outras atividades que não aquela.

Inferências

Já foi, várias vezes por mim evidenciada a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, neste dia nada mais tenho a acrescentar.

Segunda-feira, dia 6 de junho de 2011

Esta manhã foi destinada à revisão de conteúdos para a prova de intermédios de Matemática. A professora simulou uma prova, distribuindo fichas com exercícios de Matemática e utilizou-as para rever os conteúdos que possivelmente iriam ser abordados.

Depois de realizada a ficha, a docente, em conjunto com os alunos procedeu à sua correção.

Inferências

É importante que ao longo de todo o ano letivo o professor incentive os alunos na constante prática dos exercícios que embarcam diferentes conteúdos, pois só assim poderão dominá-los, dada a vasta listagem de matérias que são abordadas ao longo de todo o ano. Marques (2001) destaca a importância da “utilização de uma metodologia que acentue a prática, a repetição, o contacto com modelos e a supervisão do professor.” (p. 42)

Ao saberem que se aproxima uma prova importante, as crianças deixam-se levar muitas vezes pelo nervosismo, ficam ansiosas e com receio de falhar. Se for feita uma revisão geral dos conteúdos considerados mais importantes de focar, talvez esse nervosismo seja diminuído e os alunos possam sentir-se mais confiantes no momento. A realização de uma ficha, posteriormente corrigida, pode ser uma forma de revisão, uma vez que a proposta de trabalho tinha questões variadas e abrangentes.

Meirieu (1998) sugere que “se quisermos fazer uma revisão eficaz, é preciso reformular todo o material, voltar a trabalhá-lo, vertê-lo para uma forma diferente, transpô-lo para novos códigos (...) fazer dele algo novo para poder trabalhar.” (p. 82)

Depois de feita a ficha, tal como referido, a professora corrigiu-a com os alunos e isso permitiu-lhes ter contacto com as suas dificuldades e erros, tentando de imediato ultrapassá-los. Acredito que o facto de a terem feito sozinhos e simulado uma verdadeira prova apenas servisse para que se preparassem para o ambiente sentido, para que no dia não fosse totalmente novidade. Aquando da correção surge a verdadeira revisão.

Terça-feira, dia 7 de junho de 2011

Nesta manhã a equipa da Prática Pedagógica dirigiu-se ao Jardim-Escola de Alvalade para que alguns de nós realizássemos aulas surpresa.

A minha colega Sónia, então a estagiar no 3.º ano de escolaridade foi a primeira a dar aula.

Foi-lhe sugerido que através da utilização do material estruturado Calculadores Multibásicos desse uma aula de aproximadamente 20 minutos, realizando exercícios de leitura de números. A minha colega cumpriu o pedido, dentro do tempo estipulado. Realizou alguns exercícios de leitura de números.

De seguida eu tive também uma aula surpresa, com a turma onde me encontrava, o 2.º ano. Foi-me solicitado que desse também uma aula com a mesma duração da anterior, utilizando o mesmo material mas realizando exercícios de subtração com empréstimo. Sugeri aos alunos que, a pares, realizassem inicialmente um exercício isolado e posteriormente uma situação problemática.

Seguiu-se a aula surpresa do meu colega João, desta vez no 4.º ano, com o material 5.º Dom de Froebel. O João deveria realizar uma construção e situações problemáticas invocando a mesma. Devido à má gestão do tempo, não conseguiu realizar exercícios, construindo apenas o “poço”.

Depois das aulas seguimos para uma sala onde decorreu uma reunião para discussão e avaliação da prestação de cada aluno.

Inferências

As aulas surpresa foram, ao longo do Mestrado, uma constante. Por várias vezes eu e os meus colegas fomos incentivados a dar aulas de curta duração (20/30 min.), abordando temas variados, na sua maioria de Língua Portuguesa ou Matemática.

Esta prática de avaliação de estágio torna-se numa mais-valia para nós, enquanto formandos.

Um professor deve dominar os conteúdos na sua maioria, e sentir-se confortável com os mesmos. Para além disso, é importante que esteja preparado para situações imprevistas. Estas provas serviram de incentivo na minha pesquisa e estudo constante, bem como na aquisição de experiência na área, tão importante para a vida futura.

Após a aula surpresa, é feita uma reunião para discussão e avaliação da mesma. Esta reunião permite-nos contactar com as nossas falhas e ouvir a opinião de professores mais experientes que nos ajudam a perceber onde se centram os nossos erros, para que os possamos ultrapassar.

No entanto, estas aulas, conforme referido, são inesperadas por nós. Essa situação cria algum ambiente de instabilidade e nervosismo da nossa parte, podendo a nossa prestação não corresponder às nossas competências.

Nesta manhã, uma grande parte dos estagiários do Jardim-Escola de Alvalade teve uma aula surpresa e terminámos a nossa manhã na sala de informática, onde teve lugar a reunião.

Terça-feira, dia 21 de junho de 2011

Nesta manhã estive responsável pelas atividades da turma.

Iniciei com a leitura de um texto, embora a história parasse no desenvolvimento da ação. Em conjunto com os alunos, depois de estes lerem também, finalizámos o texto através do aproveitamento de diferentes ideias das crianças.

Antes ainda de completarmos a história, lembrámos as partes constituintes de um texto, apercebendo-se as crianças de imediato que a parte em falta seria a conclusão.

Concluída a história, apresentei alguns gráficos circulares aos alunos, expondo-os no quadro.

A história anterior falava de uma visita de estudo de uma turma de peixes, no fundo do mar. Assim, um dos gráficos representava a turma de peixes, diferenciando-os por espécie.

Apresentei em seguida um outro gráfico mas que evidenciava o número total de alunos do 2.º A, divididos desta vez por género. Estes dois gráficos serviram de introdução do tema, referindo também a importância do título e da legenda do gráfico.

De seguida, para consolidação, distribui pelos alunos representações de peixes de cores diferentes, bem como um gráfico circular por preencher, dividido num número de partes igual ao número de peixes existentes na sala. Preenchemos o gráfico utilizando as cores dos peixes para representar a quantidade de cada um.



Figura 17 – Gráficos circulares apresentados às crianças

Para terminar a manhã, dei aula de Estudo do Meio, para a qual realizei uma experiência que suponha o aprofundamento dos conhecimentos acerca da bexiga gasosa dos peixes.

Inferências

Desta manhã de atividades, destaco a aula de Matemática que tinha como principal objetivo apresentar aos alunos os gráficos circulares, bem como a sua função e características.

Para isso, conforme referido acima, expus no quadro três gráficos circulares que tratavam dados diferentes. Todos os alunos acompanhavam, através da utilização de uma ficha que tinha representados os gráficos expostos no quadro.

Para Borràs (2001b), “o papel do docente no processo de aprendizagem do aluno deve ser de mediador, facilitador de recursos e guia. O protagonista é cada um dos alunos.” (p. 320) Deste modo, todos os alunos dispunham do material necessário à sua descoberta, no entanto, constituindo o tema uma novidade, os dois primeiros gráficos serviram apenas para que os alunos se apercebessem das características dos gráficos circulares. Conforme levantava questões, os alunos iam realizando a interpretação do gráfico em questão, já que “é importante que desde o início do 1.º ciclo do ensino básico os alunos vão desenvolvendo capacidades de interpretação de gráficos e de análise da realidade.” (Borràs, 2001b, p. 333)

O terceiro gráfico foi construído pelas crianças e foi feita a recolha de dados que se baseava nas representações de peixes que foram distribuídas pelos alunos. Tendo diferentes cores, em conjunto, os alunos preencheram o gráfico que se encontrava dividido em tantas partes quanto o número de peixes existentes na sala, utilizando as mesmas cores.

É aconselhável, nesta altura, incentivar os alunos a “recolher dados da realidade ou de fontes documentais para sua quantificação e classifica-los e ordená-los.” (Borràs, 2001b, p. 334)

É importante também que os alunos sejam encaminhados a “realizar representações físicas e gráficas dos dados recolhidos e ordenados.” (Borràs, 2001b, p. 334)

O facto de estarem a analisar os dados que correspondiam a algo que tinham na sua posse despertou-lhes interesse pela atividade.

Segunda-feira, dia 27 de junho de 2011

Nesta manhã, a minha colega de estágio, Lília voltou a estar responsável pelas atividades das crianças.

A Lília iniciou a manhã com a área de Língua Portuguesa. Fez a leitura modelo de um texto, seguida dos alunos. O texto lido não tinha fim, pelo que em conjunto criaram um fim para a história.

Depois de escreverem o final, a minha colega distribuiu alguns acessórios e os alunos deram vida às personagens. Divertiram-se bastante a dramatizar os episódios por eles inventados.

Seguiu-se a aula de Matemática, a qual foi introduzida através da apresentação de um aquário grande com muitas bolas coloridas no interior. A minha colega pediu que os alunos estimassem o número de bolas dentro do recipiente. Ouviram-se vários palpites e fizeram depois a contagem das bolas para compararem a quantidade correta com as que as crianças tinham sugerido.

O tema era “estimativas” e fizeram depois desse alguns outros exercícios semelhantes. As crianças mostraram agrado pelo tema e pelos exercícios propostos.

Como os alunos tiveram ensaio de música para a apresentação de final de ano, a Lília não pôde dar aula de Estudo do Meio que passou para o próximo dia.

Inferências

O exercício de Língua Portuguesa sugerido pela Lília, apesar de não constituir uma novidade para as crianças, foi novamente uma tarefa bastante interessante e que contou com a adesão da maioria dos alunos da turma. Conforme escrevia no quadro um parágrafo, a minha colega voltava a pedir ideias aos alunos e depois de ouvir duas a três sugestões pedia à restante turma que votasse na que deveria formar a continuação da história. A maioria decidia o encaminhamento dos acontecimentos.

É uma forma divertida e criativa de os alunos se aperceberem das partes constituintes de um texto e das suas funções e características.

Para Borràs (2001b), “apresentar uma história desordenada ou à qual falte alguma parte (introdução, núcleo ou desenlace) e reconstruí-la, são actividades que exercitam a imaginação das crianças e obrigam-nas a uma compreensão profunda do texto.” (p. 370)

O facto de a minha colega de estágio ter proporcionado um momento de dramatização do texto, motivou bastante os alunos que se mostraram muito divertidos ao representarem a história que eles próprios completaram.

Borràs (2001b) acrescenta que “as actividades nas quais se utiliza a mímica e a linguagem não verbal agradam muito às crianças. Pode começar-se por imitar personagens, animais ou elementos inertes (...) e em seguida tentar exprimir e descrever sentimentos.” (p. 375)

Mais uma vez percebi que é possível concretizar inúmeras atividades na área de Língua Portuguesa que despertem o interesse dos alunos pela mesma. O divertimento aliado à aprendizagem pode formar uma grande oportunidade na aquisição e desenvolvimento de competências.

A aula de Matemática foi também bastante interessante e a postura dos alunos evidenciou-o. Bastante curiosos pela novidade do tema, participaram divertindo-se em perceber quem se aproximava mais da quantidade certa.

Terça-feira, dia 28 de junho de 2011

Na primeira parte da manhã, a professora da sala sugeriu que os alunos organizassem os sumários. Durante algum tempo centraram-se na organização dos dossiês diários.

Depois do recreio, a minha colega Lília deu a aula de Estudo do Meio que não havia conseguido dar no dia anterior.

Forneceu aos alunos diversos materiais e realizou com eles uma experiência que pretendia verificar a dureza de alguns objetos, através da utilização de um pau, riscando os materiais. Todas as crianças tinham na sua posse o material necessário bem como um protocolo experimental que foram preenchendo ao longo da atividade.

Inferências

A aula de Estudo do Meio apresentada pela minha colega de estágio foi o momento de contacto com a realidade de que as crianças mostraram bastante agrado.

Para que os alunos compreendam o meio que os rodeia importa que, tanto quanto possível tenham um contacto real com esse meio. A transmissão de conteúdos nesta área pode ser uma estratégia pobre no que respeita ao desenvolvimento de competências. Borràs (2001b) sugere que “a experimentação deve ser uma actividade quotidiana e constante na área de estudo do meio.” (p. 451)

Quando os alunos recebem um tema de Estudo do Meio, apresentado pelo professor, já possuem algumas explicações cientificamente corretas ou não da realidade. As experiências na sala de aula devem aprofundar ou melhorar os conhecimentos já existentes, para isso, é fundamental a experimentação. Borràs (2001b) acredita que “se as crianças devem conhecer a realidade natural tal como é (...) deverão manipular

alguns elementos da mesma realidade para comprovarem algumas das hipóteses sobre a sua visão do mundo.” (p. 451)

Quando um professor planifica uma atividade experimental deve ter em conta a realidade dos alunos e tentar inseri-la na mesma, tendo sempre por base a experimentação e contacto com o real. Na área de Estudo do Meio “existem múltiplas actividades de ensino e aprendizagem. O que as caracteriza a todas é a necessidade de que tenham como referente directo a realidade e a experiência quotidiana dos alunos.” (Borràs, 2001b, p. 455)

As experiências são um ótimo meio de esclarecimento de dúvidas acerca do mundo que nos rodeia bem como a possibilidade para o seu conhecimento. Borràs (2001b) sugere ainda que “a experiência e as experiências próprias com a realidade podem ser uma via para ajudar a construir e consolidar determinadas ideias sobre tudo o que nos rodeia.” (p. 468)

É importante que todos os alunos tenham acesso aos materiais necessários à realização da atividade, assim poderão concretizá-la de forma mais eficaz.

Foi para mim interessante presenciar esta aula dada pela minha colega, que serviu de apoio à descoberta dos alunos.

1.7 Sétima secção

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

Ano de escolaridade: 4.º ano

Turma: A

Professora Cooperante: Ana Sofia Caldas

1.7.1 Caracterização da turma

A turma A do 4.º ano de escolaridade é constituída por 17 alunos, 9 dos quais do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

Em termos culturais é uma turma interessada no ambiente que a rodeia e na sua maior parte estimulada pelos familiares.

No que respeita ao comportamento, é uma turma conversadora, o que por vezes dificulta o decorrer das aulas.

Alguns elementos apresentam dificuldades de aprendizagem, principalmente na área de Matemática, o que por vezes leva a situações pontuais de desinteresse e falta de atenção.

Na turma há um aluno que beneficia de apoio individualizado fora da sala de aula junto de uma psicóloga. Esta criança toma medicação para combater o Défice de Atenção de que sofre.

Existe ainda outro elemento medicado para a Hiperatividade.

1.7.2 Caracterização do espaço

O espaço onde esta turma exerce a maioria das suas atividades é uma sala de formato retangular, que dispõe da presença de várias janelas.

A sala é preenchida de mesas e cadeiras, onde se instalam diariamente os alunos, cuja distribuição se foi alterando ao longo do período de estágio.

A secretária da professora encontra-se ao fundo da sala, de frente para o quadro interativo também existente na mesma. Os alunos estão sentados de costas para a docente, sempre que esta ocupa o seu lugar sentada.

Numa das paredes laterais da sala está exposto um quadro de giz que é utilizado como recurso alternativo ao quadro interativo.

1.7.3 Rotinas

As rotinas desta turma são semelhantes às das restantes turmas do 1.º ciclo do Ensino Básico e seguem a seguinte apresentação:

- **Acolhimento**

O acolhimento desta turma é feito, à semelhança das restantes, no ginásio da escola, onde se reúnem todos os alunos do grupo. A professora encaminha-os depois para a sala de aula, no horário de início de atividades, 9h.

- **Recreio**

O recreio é realizado às 11h, quando os alunos se dirigem para o espaço exterior do Jardim-Escola, onde brincam livremente. É também neste momento que lhes é fornecido o lanche da manhã.

- Almoço

O almoço acontece às 13h no refeitório da Jardim-Escola, local onde as crianças se alimentam autonomamente.

1.7.4 Horário de turma

Segue o horário da turma em questão, que melhor clarifica a rotina semanal dos alunos desta turma.

Na maioria das vezes este plano é cumprido, no entanto podem surgir alterações na sequência das áreas do conhecimento, dependendo das necessidades dos alunos.

Quadro 4 – Horário 4.º ano A

HORAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
09:00 / 11:00	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11:00 / 11:30	Tempo de jogos				
11:30 / 13:00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
13:00 / 14:30	Almoço / Recreio				
14:30 / 15:30	Inglês	História de Portugal	História de Portugal	História de Portugal	Estudo do Meio
15:00 / 16:30	Clube de Ciências	Música	Ed. Física	Inf. / Biblioteca	Exp. Plástica
16:30 / 17:00	Orquestra	Estudo do Meio	Assembleia	Estudo do Meio	Exp. Plástica
17:00	Lanche				

1.7.5 Relatos Diários

Terça-feira, dia 27 de setembro de 2011

Esta foi a primeira manhã de estágio na turma A do 4.º ano de escolaridade.

A professora cooperante iniciou a manhã através de uma atividade na área de Matemática a que deu o nome de “missão divisão”.

A atividade passava pela resolução de operações da divisão, conjugadas com cartões que tinham cores, representando cada cor um nível. No caso de os alunos terem efetuado a operação corretamente passariam para um nível seguinte, cujo grau de dificuldade aumentava.

Foi dado algum tempo aos alunos para que realizassem a operação, sendo posteriormente corrigida no quadro interativo, existente na sala.

Nenhum dos alunos passou ao nível seguinte.

Ainda antes do recreio fizeram a leitura de um texto “A Senhora Tonta”, seguida de um exercício ortográfico, no qual a professora ditou aos alunos alguns parágrafos do texto, sem que estes pudessem consultar o mesmo.

A professora terminou a manhã com a leitura de um capítulo do livro *Bruxas*. Diariamente é lido um capítulo deste livro e a docente terminou a leitura desta manhã num momento de ação muito interessante, interrompendo-o por forma a manter nos alunos a curiosidade pelo que se seguia.

Inferências

Os alunos iniciaram a sua manhã através da realização de uma “missão”, para a qual deveriam efetuar corretamente a operação da divisão, a fim de passarem de nível neste jogo. Esta atividade prendeu a atenção dos alunos, mostrando-se bastante motivados aquando da distribuição dos referidos cartões.

A motivação e o envolvimento do aluno pode levá-lo a aplicar-se mais nas suas tarefas e conseqüentemente a obter melhores resultados. Para Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) se o aluno “está intrinsecamente motivado para realizar a tarefa, se realmente a valoriza, mais facilmente aceitará correr riscos para melhorar o seu trabalho e mais provavelmente se envolverá na exploração da situação e na compreensão daquilo que ela envolve.” (p. 27)

Em Matemática, como em qualquer outra área do conhecimento, é importante que o aluno esteja envolvido nas atividades, uma vez que “a aprendizagem requer o envolvimento das crianças em actividades significativas.” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p. 24)

Apesar de evidenciarem interesse na realização da atividade, nenhum dos alunos alcançou o resultado esperado, mantendo-se todos no mesmo nível. Desta forma, a professora interveio, utilizando o quadro interativo para explicar a operação e esclarecer dúvidas ainda existentes. Segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), “as explicações do professor, num momento adequado e de uma forma apropriada, são certamente elementos fundamentais.” (pp. 24 – 25)

Os mesmos autores acrescentam ainda que “... o insucesso numa tarefa não significa que o aluno esteja irremediavelmente condenado a não compreender esse assunto.” (Abrantes, Serrazina e Oliveira, 1999, p. 27) Pude comprovar esta teoria, na medida em que observei outras atividades semelhantes em dias diferentes e os alunos foram ultrapassando os seus obstáculos, alcançando níveis bastante superiores.

Depois de terminada esta tarefa, passaram à exploração de um texto de Língua Portuguesa.

Sexta-feira, dia 30 de setembro de 2011

Esta manhã não pude estar com a turma em questão, uma vez que os alunos e a professora se deslocaram do Jardim-Escola para a realização de uma visita de estudo ao Mosteiro da Batalha.

Apenas presenciei alguns minutos na sala antes, assistindo à partida. Senti o ambiente de entusiasmo e euforia demonstrado pelos alunos.

Inferências

Destaco brevemente a importância das visitas de estudos no processo de aprendizagem dos alunos. Estas podem ser encaradas como momentos de experimentação e participação das crianças. Para Borràs (2001b), “qualquer visita de estudo fora da sala de aula é já, em si mesma, uma actividade de aprendizagem.” (p. 450)

Ao saírem da sala de aula, os alunos têm contacto com o que é real e isso permite-lhes ter uma percepção mais rica do meio que os envolve, já que, por vezes, se torna impossível aprofundar alguns conteúdos dentro do habitual espaço de trabalho. De acordo com Borràs (2001b), “as visitas de estudo deveriam ser utilizadas para trabalhar, justamente, aquilo que não se pode estudar directamente na sala de aula...” (p. 450)

O mesmo autor acrescenta ainda que “as visitas escolares possuem um grande interesse e o docente deve aproveitá-las da melhor forma.” (p. 450)

No entanto, torna-se importante que seja possível conjugar o que as crianças vão visualizar e vivenciar com os conteúdos abordados em aula. As visitas de estudo podem servir de resposta a algumas questões difíceis de responder na sala de aula, dada a limitação de recursos. Assim, Borràs (2001b) sugere que “as visitas de estudo só têm

razão de ser se o que se trabalha nelas tem alguma relação com o que se estudou na sala de aula.” (p. 450)

O facto de atividades realizadas pelos alunos na visita de estudo não lhes serem completamente desconhecidas permite-lhes melhorar a aprendizagem e torna-as mais participativas na saída da escola.

Para além de um facilitador da aprendizagem, as visitas de estudos despertam interesse nas crianças e isso deixa-as mais disponíveis para aprender. Borràs (2001b) afirma que “de forma geral as visitas escolares despertam um interesse inicial para os alunos. Para eles representa sair da “rotina” da aula, fazer “algo diferente” do que fazem diariamente.” (p. 450) Pude comprovar esta situação nos minutos anteriores à visita que presenciei.

Antes de saírem da sala, houve lugar para um esclarecimento da parte da professora, acerca das atividades planificadas para este dia. Os alunos tomaram conhecimento do desencadear de acontecimentos que iria decorrer. Deste modo, Borràs (2001b) sustenta que antes de uma saída “dever-se-ão planificar os lugares de visita, os conteúdos básicos que serão trabalhados, assim como as diferentes actividades didácticas que se levarão a cabo nos diferentes pontos da saída.” (p. 451)

Infelizmente não me foi possível acompanhar os alunos neste dia diferente dos demais. Cálculo que se tornaria numa aprendizagem rica para a minha formação enquanto docente.

Segunda-feira, dia 3 de outubro de 2011

Esta manhã foi essencialmente destinada à organização e arrumação dos trabalhos diários.

Visto ter sido realizada uma visita de estudo na sexta-feira anterior, a professora começou por conversar com os alunos acerca da mesma, interligando-a com os conteúdos programáticos de História de Portugal, abordados em sala de aula.

Depois de terminarem alguns trabalhos que tinham em atraso, os alunos iniciaram a arrumação dos mesmos nos seus dossiês. As crianças individualmente colocaram os trabalhos realizados nos dossiês, seguindo uma ordem cronológica. Fizeram-no de uma forma autónoma, estando a professora apenas a orientar a tarefa.

Arrumado o dossiê da sala, passaram à organização dos dossiês que suportavam os trabalhos realizados em casa.

Posto isto, voltaram a realizarem a já referida “missão divisão”, mostrando desta vez mais facilidade na execução dos exercícios e a maioria dos alunos alcançaram um nível superior.

Conforme iam terminando a tarefa, tiveram a oportunidade de escolher atividades a realizar dentro do espaço, utilizando recursos que se encontravam à sua disposição (jogos, livros, etc.).

Para terminar a manhã, a professora leu mais um capítulo do livro *Bruxas*, apagando desta vez as luzes e alterando o ambiente da sala de aula.

Inferências

De acordo com o já referido, no dia anterior, é importante que se enquadrem as visitas de estudo no trabalho de sala de aula. Desta forma, professora e alunos trocaram experiências vividas na saída da escola e relacionaram-nas com os temas abordados anteriormente.

Desta manhã, destaco o facto de a professora destinar algum tempo à organização dos trabalhos. Os alunos, de uma forma bastante autónoma, organizaram cronologicamente as fichas que até então se encontravam soltas nas mesas.

Todas as crianças estavam envolvidas na tarefa, incentivada pela professora. Já que “os procedimentos adoptados pelo professor no que respeita à organização do trabalho dos alunos, procurando envolver todo o grupo de forma a prevenir mecanismos de exclusão, desempenham um papel determinante na promoção da qualidade” (Dean, Marchesi & Martín, citados por Morgado, 2004, p. 65), deve este incentivar os alunos a envolverem-se na organização do seu trabalho.

Ao ser responsável pela organização do seu trabalho, o aluno desenvolve a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, tornando-se um cidadão mais ativo. Morgado (2004) afirma que “o aluno deve ser um sujeito activo e protagonista do seu processo de desenvolvimento e formação.” (p. 65)

Para incentivar a criança a tornar-se um cidadão autónomo, o professor tem um papel preponderante. O docente deve “promover a participação dos alunos em todas as tarefas.” (Morgado, 2004, p. 67) Este deve ainda “promover a máxima autonomia do aluno na utilização dos conhecimentos adquiridos.” (Morgado, 2004, p. 67)

Sempre que possível, deve o professor fazer com que os alunos adquiram a noção de responsabilidade, organização e autonomia. A arrumação dos próprios

trabalhos pode ser uma boa forma de levar a cabo o desenvolvimento dessas competências.

Terça-feira, dia 4 de outubro de 2011

A professora iniciou a manhã através da correção dos trabalhos realizados pelos alunos em casa.

A correção foi feita no quadro, alterando os alunos os seus erros e vendo assim esclarecidas algumas dúvidas.

O trabalho de casa incidiu na área de Matemática e a professora, depois da correção, colocou no quadro alguns enunciados de situações problemáticas que foram resolvidas individualmente, pelos alunos.

Seguiu-se a aula de Língua Portuguesa na qual as crianças leram mais um capítulo do livro *Os Tontos*. A professora fez a leitura inicialmente, seguida dos alunos.

Ao lerem, desta vez, estavam a ser avaliados pela docente que registava o seu desempenho numa tabela de avaliação de leitura. Quando todos os alunos terminaram a leitura do texto, a professora pediu-lhes que fizessem uma autoavaliação da sua prestação. Posto isto, atribuiu a docente a classificação que achou mais justa.

Terminou a manhã com perguntas de interpretação do texto, bem como a sua análise gramatical.

Inferências

Embora ainda não tenha sido referido, a professora faz regularmente a avaliação do desempenho dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

Uma avaliação contínua permite ao professor e ao aluno aperceber-se das dificuldades existentes e procurar estratégias para que as possam ultrapassar. Para Borràs (2001b), “é necessário que o educador vá recolhendo a informação do aluno com o fim de avaliar os progressos e delinear adaptações curriculares.” (p. 363)

Só através de um constante *feedback* dos alunos, o professor poderá adaptar as suas estratégias de acordo com as suas necessidades. Desta forma, Morgado (2004) sugere que “os dispositivos de avaliação devem ocorrer das práticas na sala de aula, isto é, devem incidir sobre processos, competências e aquisições regularmente trabalhadas.” (p. 85)

Ao serem avaliados, é fundamental que os alunos tenham conhecimento dos parâmetros de avaliação que os levarão ao sucesso. Só assim poderão alcançá-lo. Morgado (2004) afirma que os professores com desempenhos mais eficazes “informam claramente os alunos sobre as actividades/tarefas e sobre os critérios de sucesso na sua realização, ou seja, os produtos esperados da sua acção.” (p. 88)

Pude compreender, através da observação que fiz, que a docente clarificou aos alunos os parâmetros de avaliação, demonstrando-o estes no momento em que fizeram uma reflexão da sua prestação.

É também necessário que os alunos tenham a oportunidade de refletir acerca do seu desempenho e se possam aperceber das suas dificuldades, por forma a ultrapassá-las. A autoavaliação é uma boa estratégia de desenvolvimento reflexivo e crítico por parte das crianças. Morgado (2004) aponta que dada “a importância que se atribui à autonomia dos alunos (...) é útil que também em matéria de avaliação e regulação sejam desenvolvidos procedimentos que lhes permitam reconhecer e identificar as suas dificuldades...” (p. 81)

Ao atribuir uma classificação à sua própria prestação, o aluno é obrigado a refletir e a argumentar a defesa dessa mesma classificação. Assim, devem os professores “proporcionar aos alunos a oportunidade para reflectirem no que realizaram e promover neles a capacidade para analisar sucessos ou dificuldades.” (Morgado, 2004, p. 86)

Importa porém que as crianças sejam conhecedoras dos aspetos a avaliar para que melhor se possam autorregular.

Sexta-feira, dia 7 de outubro de 2011

A professora iniciou a manhã com a distribuição de folhas que continham um texto de Língua Portuguesa, representando este mais um capítulo do livro *Os Tontos*. Após a leitura foi feita uma breve interpretação oral, seguida de um exercício ortográfico.

Depois do exercício ortográfico, os alunos responderam a algumas questões de gramática, presentes também na referida folha.

Seguiu-se a aula de Matemática, para a qual a professora projetou no quadro interativo uma representação dos Calculadores Multibásicos, servindo esta projeção de apoio na resolução de exercícios.

A docente terminou a manhã com a leitura de mais um capítulo do livro *Bruxas*, como habitualmente.

Inferências

Diariamente, os alunos desta turma fazem a leitura de textos. Esta situação torna-se benéfica para os alunos já que “a leitura não é nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal.” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 27)

A aprendizagem da leitura “exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem (...) mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito.” (p. 27). É tarefa do professor, incentivar os alunos a terem contacto com a leitura regularmente.

Para Sim-Sim et al. (1997), “a respectiva mestria permite o aumento do potencial comunicativo e a expansão dos interesses individuais e é a grande facilitadora das aprendizagens escolares e do crescimento cognitivo de cada aluno.” (p. 27)

É importante que os alunos tenham a capacidade de realizar uma leitura fluente que implica rapidez e decifração para que melhor compreendam o texto, já que se assim for, mais facilmente encaminham a sua atenção para o significado do que está escrito.

Segundo Sim-Sim et al. (1997), “a fluência da leitura exige que o leitor descodifique automaticamente, de tal modo que possa canalizar a capacidade de atenção para a compreensão do texto.” (p. 27)

Torna-se fundamental que as crianças exercitem diariamente a leitura a fim de a conseguirem dominar, tornando-se leitores mais fluentes e compreendendo, conseqüentemente, o texto de uma forma mais fácil e rápida.

Para que os alunos adquiram essas facilidades existe “a necessidade de treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo moroso de tradução letra-som.” (Sim-Sim et al., 1997, p. 27)

Os mesmos autores sugerem ainda que, no que se refere à escrita, as crianças devem adquirir competências a este nível para que sejam capazes de escrever corretamente e de uma forma legível, apontam também como estratégia para alcançar esse fim os “exercícios para a automatização das regras ortográficas: ditados (do professor aos alunos, de um aluno aos seus pares).” (Sim-Sim et al., 1997, p. 78)

A professora sugere diariamente que os alunos façam os referidos ditados ou exercícios ortográficos, apresentando na maioria das vezes a correção feita aos

eventuais erros ortográficos e permitindo assim que através do contacto com os próprios erros tenham a oportunidade de os ultrapassar.

Segunda-feira, dia 10 de outubro de 2011

A professora iniciou mais uma vez a manhã com a correção dos trabalhos realizados em casa.

Seguiu-se a resolução de uma ficha de Matemática, projetada no quadro interativo. Em conjunto, os alunos realizaram-na e tomaram conhecimento, através da mesma, de um novo conteúdo, as medidas de comprimento. Depois de dar a conhecer a nova matéria, a professora sugeriu aos alunos alguns exercícios de aplicação.

Entre as diferentes atividades, os alunos ao terminarem uma tarefa, escolhiam uma atividade livre a realizar dentro do espaço da sala de aula.

A professora terminou, mais uma vez, a manhã com a leitura de um capítulo do livro *Bruxas*.

Inferências

Quero evidenciar a importância do quadro interativo na sala de aula. No Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, as salas do 3.º e 4.º anos dispõem de um quadro interativo, ligado a um computador, que permite o desenvolvimento de inúmeras atividades. A maioria dos trabalhos realizados pelos alunos são posteriormente corrigidos utilizando este material, que permite projetar as fichas de trabalho e escrever, com uma caneta própria para o efeito, nos espaços indicados na referida ficha.

Para além deste aspeto este equipamento permite também um acesso fácil à internet, que, se acompanhado pelo docente, pode tornar-se numa mais-valia para o processo de aprendizagem.

Cada vez mais as tecnologias estão presentes no nosso dia-a-dia. Assim sendo e para que os alunos se tornem cidadãos ativos e conscientes torna-se necessário que tenham contacto com as mesmas o mais cedo possível. O meio em que vivemos é cada vez mais exigente e, desta forma, é fundamental que as crianças estejam preparadas para tomarem decisões acertadas e se tornarem mais confiantes perante os obstáculos.

Patrocínio (2002) sugere que se assiste:

quase diariamente, a novas descobertas e novas possibilidades suportadas pela rapidíssima evolução/caducidade dos conhecimentos em todas as áreas e domínios, sendo perceptível que a riqueza e o bem-estar das nações assenta crescentemente na criação, na difusão e na utilização desses conhecimentos. (p. 61)

É importante que os alunos acompanhem a evolução tecnológica da sociedade e se consigam adaptar às mudanças ocorridas. Assim o professor deve, tanto quanto possível, proporcionar-lhes o contacto com as mesmas, a fim de eles próprios atualizarem o seu conhecimento. Patrocínio (2002) acrescenta ainda que “o Homem constrói-se à medida que se constrói a sociedade, animado tal como ela de dinâmicas vivas.” (p. 69)

O referido quadro interativo pode ser uma boa ferramenta cognitiva, na medida em que permite ao aluno a realização de pesquisas, ajudando-o a construir o seu saber. De acordo com Jonassen (2000), “os computadores apoiam a exploração ao permitirem: aceder à informação necessária, comparar perspectivas, convicções e visões do mundo.” (p. 21)

O uso do computador representa mais um recurso à aprendizagem. O professor deve diversificar as suas estratégias de ensino e utilizar diferentes recursos que levem à aprendizagem por parte dos alunos. Estanqueiro (2010) afirma que “um professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens.” (p. 37)

Posto isto, tornam-se claras as vantagens do uso de materiais tecnologicamente desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Terça-feira, dia 11 de outubro de 2011

Esta manhã, os alunos iniciaram a sua tarefa através da continuação da ficha de Matemática começada na manhã anterior.

O último exercício da ficha sugeria que os alunos, sob orientação da professora, utilizassem uma fita métrica para medir a sala de aula, calculando posteriormente o seu perímetro.

Continuaram a manhã com a leitura de mais um capítulo do livro *Os Tontos*, seguida da sua interpretação e revisão gramatical de alguns conteúdos já abordados.

Esta manhã, excepcionalmente, a professora deu aula de Estudo do Meio depois do recreio da manhã. Esta aula abordava o tema das articulações, e teve lugar um diálogo sobre este assunto, onde as crianças partilhavam conhecimentos já adquiridos.

Terminaram com a realização de uma ficha sobre este conteúdo.

Inferências

Destaco, nesta manhã, a atividade de Matemática que visava um trabalho de descoberta por parte dos alunos. Através da utilização de uma fita métrica, mediram o comprimento das paredes da sala para calcularem posteriormente o seu perímetro.

Para Morgado (2004), devem-se “promover nos alunos atitudes de investigação e descoberta.” (p. 89)

Sendo o tema da aula anterior as medidas de comprimento, a professora aproveitou-o para realizar um exercício de adaptação à realidade. Morgado (2004) defende que as atividades a pôr em prática devem ser “relevantes do ponto de vista social e cultural integrando (...) o universo social e cultural dos alunos.” (p. 89) O mesmo autor acrescenta ainda que as atividades devem “ser funcionais”, isto é, “deve verificar-se e ser percebido claramente pelo aluno a relação entre a actividade ou tarefa e respectivos conteúdos e a sua realização ou utilização no quotidiano.” (Morgado, 2004, p. 89)

Já que “o trabalho de matemática deve basear-se numa actividade constante de observação e experimentação com a realidade” (Borràs, 2001b), p. 329), torna-se necessário que as crianças possam descobrir como utilizar esta área no seu dia-a-dia.

É também importante que seja possível conciliar os conteúdos matemáticos com atividades que visem o seu aprofundamento e prática. Este tema abordado não dispensa atividades de medições. Para Borràs (2001b) “a aproximação ao conceito de medida deve ser muito direccionada (...) para a realização de experiências de medição e comparação comprimentos...” (p. 330)

A tarefa proposta pela professora tornou-se bastante interessante e despertou a curiosidade das crianças. Borràs (2001b) mostra-se da mesma opinião afirmando que, “começar por medir a sala de aula e o seu meio pode ser uma experiência interessante para situar os alunos em relação ao tema.” (p. 330)

A maioria dos alunos participou na tarefa proposta, que se revelou do interesse dos mesmos e uma boa estratégia na aplicação e enquadramento dos conteúdos.

Sexta-feira, dia 14 de outubro de 2011

Nesta manhã, os alunos tiveram excepcionalmente aula de História de Portugal na parte da manhã.

A professora projetou no quadro interativo, algumas imagens que retratavam acontecimentos históricos e que davam origem a um diálogo acerca do tema. Esta aula foi muito participativa, na medida em que reinava o confronto de ideias entre os alunos e a professora. À medida que falavam das imagens visualizadas, os alunos, sob orientação da professora, iam sublinhando no manual de História de Portugal os parágrafos considerados mais importantes.

Seguiu-se a aula de Língua Portuguesa, na qual a professora introduziu algumas das novas terminologias de gramática. Terminou as explicações com exercícios de consolidação

Depois do recreio, os alunos realizaram uma ficha de Matemática que tinha como principal objetivo a revisão de conteúdos já abordados.

Inferências

Tal como referi anteriormente, a aula de História de Portugal teve lugar de manhã, embora isso não seja hábito nesta turma.

Percebi que os temas de História de Portugal despertam grande curiosidade nos alunos, tornando-os bastante participativos.

Através do conhecimento cronológico dos acontecimentos que decorreram na História portuguesa, os alunos desenvolvem noções temporais que lhes permitem adequar ter uma perceção generalizada do tempo. Para Borràs (2001b), “a aquisição de categorias e noções temporais é uma necessidade para o indivíduo, para a estruturação do tempo pessoal e a plena integração no tempo colectivo.” (p. 408)

É importante que os alunos durante a frequência no Ensino Básico comecem a criar noções históricas e cronológicas dos acontecimentos. Borràs (2001b) afirma que “a correcta compreensão do tempo e de noções como simultaneidade e sucessão, continuidade e mudança é condição indispensável para abordar ao longo do ensino básico.” (p. 408)

Nesta altura, os alunos devem adquirir conhecimentos históricos que lhes permitam perceber e responder a inúmeras questões do dia-a-dia. Borràs (2001b) sugere

que “o desenvolvimento de um vocabulário histórico, cada vez mais amplo, é verdadeiramente fundamental.” A sua eficácia “implica conseqüentemente a aquisição de conceitos sobre história.” Esta aquisição “deve desenvolver-se gradualmente mas tem importância vital o trabalho realizado no 1.º ciclo do ensino básico.” (p. 414)

A aula de História de Portugal esteve centrada num diálogo entre os alunos e a professora, o que se tornou bastante enriquecedor para as crianças, já que tiveram a oportunidade de expressar conhecimentos e teorias que defendiam acerca do tema.

Continuaram a manhã, com a aula de Língua Portuguesa, na qual viram esclarecidas algumas dúvidas que reinavam acerca das alterações ocorridas nas terminologias de gramática.

Segunda-feira, dia 17 de outubro de 2011

A professora iniciou a manhã fazendo uma retrospectiva do comportamento dos alunos na semana anterior. Pediu que as crianças relembressem as regras de sala de aula, fazendo assim uma definição de comportamento ideal.

Usou muitas vezes o reforço positivo, elogiando o bom comportamento de alguns alunos no decorrer da semana.

Seguiu-se a correção dos trabalhos realizados pelos alunos em casa.

Foram posteriormente distribuídas tarefas a alguns alunos que seriam “chefes de sala” no decorrer dessa semana.

Terminaram com um exercício caligráfico que a professora recolheu para fazer a sua avaliação.

Inferências

Desta manhã, destaco a conversa a que assisti entre a professora e os alunos. Desenvolveram o tema da disciplina na sala de aula, lembrando o comportamento das crianças na semana que antecedeu. Por várias vezes a docente solicitou que os alunos evidenciassem as regras anteriormente estabelecidas a fim de clarificar a definição daquilo a que chamavam bom comportamento. Segundo Marques (2001), “na escola básica, é imperioso que o professor clarifique as regras com os alunos e os faça entender a importância de as respeitar.” (p. 108)

Ao clarificar as regras a serem cumpridas, o professor permite que os alunos tenham conhecimento dos comportamentos a adotar e mais facilmente os façam cumprir. Marques (2001) afirma que “os alunos têm de saber o que o professor espera deles, aquilo que lhes é permitido fazer e o que lhes é negado.” (p. 110)

Torna-se assim importante que o docente destine algum tempo letivo para conversar com os alunos e fazê-los refletir sobre o seu comportamento para que se possam aperceber das atitudes corretas ou não que tomaram, facilitando, posteriormente, o bom ambiente de sala de aula. De acordo com Marques (2001), “se o professor não tiver poder para reforçar o cumprimento das regras, a sua acção pedagógica fica seriamente limitada, uma vez que os alunos verificam que tanto faz respeitar como violar as regras.” (p. 108)

Ao realizar a análise do comportamento dos alunos, a professora fez, por várias vezes, uso do reforço positivo, já que “o elogio ajustado é sempre uma fonte de reforço da auto-estima e confiança pessoal.” (Carita & Fernandes, 1999, p. 57)

Ao utilizar esta estratégia, a professora mais facilmente potencia a adesão da turma ao bom comportamento. Para Carita e Fernandes (1999), “a formulação pela positiva, sendo também uma formulação mais simpática, potencia por si uma adesão maior à norma.” (p. 80)

Importa portanto que os alunos conheçam as regras da sala de aula e que sejam incentivados a cumpri-las, o reforço positivo e o elogio ao bom comportamento talvez sejam um bom meio para alcançar esse fim.

Terça-feira, dia 18 de outubro de 2011

A professora iniciou o dia com a alteração da disposição das mesas da sala. Os alunos passaram a estar organizados em grupos, embora trabalhassem individualmente.

A manhã foi destinada à avaliação, para a qual os alunos realizaram fichas nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa.

Terminaram a manhã com a realização de um exercício ortográfico, seguido da leitura de mais um capítulo do livro *Bruxas*.

Inferências

Sendo a avaliação “uma função essencial no processo de ensino e aprendizagem” (Marques, 2001, p. 70), esta deve consistir numa prática constante de modo a que tenha uma função reguladora deste processo.

Para Marques (2001), “sem ela, é impossível saber se o ensino está a resultar, se os alunos estão a aprender e o que é necessário fazer para alterar e melhorar as estratégias do professor.” (p. 70) É parte integrante do processo de aprendizagem e deve ser incluída de uma forma contínua, de modo a que seja feito um controlo da eficácia de estratégias e dos efeitos de aprendizagem que delas advêm.

É essencial que o professor encare a avaliação como uma forma de proporcionar uma reflexão que este deverá fazer, com o objetivo de melhorar constantemente a sua tarefa. De acordo com Marques (2001), “a informação recolhida pela avaliação vai permitir que o professor reflecta sobre a forma como ensina, sobre a adequação dos meios aos objectivos traçados e sobre a gestão do tempo.” (p. 72)

No momento em que os alunos estão a ser avaliados, é imprescindível que o professor lhes faculte o tempo necessário para alcançar o sucesso. É fácil perceber no relato anterior que a docente destinou quase toda a manhã para a realização de duas fichas de avaliação, permitindo que os alunos tivessem o tempo necessário para a sua concretização. Estanqueiro (2010) afirma que “a prova deve ser adequada ao tempo concedido para a sua realização. Todos os alunos precisam de tempo suficiente para ler e enunciado, pensar, responder, e rever as suas respostas.” (p. 94)

O facto de o tempo não estar adequado à tarefa a realizar, pode conduzir os alunos ao insucesso pois estarão a “correr” para terminar a não conseguem obter a concentração necessária na aplicação de conhecimentos. Estanqueiro (2010) sugere ainda que “o objectivo da prova não é medir velocidades, é testar conhecimentos.” (p. 94)

É tarefa do professor planificar atividades de avaliação que proporcionem aos alunos a satisfação de todas as necessidades que delas resultem. O tempo é um fator importante que pode decidir a postura dos alunos perante a realização de fichas de avaliação.

Sexta-feira, dia 21 de outubro de 2011

Na primeira parte da manhã, a professora realizou, em conjunto com os alunos, a correção dos trabalhos de casa, sugeridos no dia anterior.

Depois do recreio a docente facultou aos alunos alguns materiais, tais como, cartolinas, tesouras, lápis de cor, folhas de papel, entre outros e, através de uma pesquisa no manual de História de Portugal, estes realizaram um trabalho de grupo. O trabalho consistia numa seleção de informação a ser escrita na cartolina que seria depois ilustrada através de desenhos realizados pelos próprios alunos.

A professora conduziu toda a atividade, acompanhando os alunos e prestando-lhes auxílio em caso de necessidade.

Inferências

Desta manhã, destaco o trabalho de pesquisa que os alunos realizaram em grupo. Achei muito interessante a forma como a tarefa foi conduzida pela professora que distribuiu todo o material necessário e explicou às crianças tudo o que precisavam de saber para realizarem o trabalho de uma forma autónoma. Estanqueiro (2010) aponta que “é tarefa do professor oferecer instrumentos que permitam ao aluno assumir gradualmente a responsabilidade pela sua aprendizagem.” (p. 18)

É fundamental que os alunos desenvolvam a noção de cooperação e respeito pelos pares, pois só assim poderão estar inseridos numa sociedade, tornando-se cidadãos capazes de respeitar o próximo e viver em comum com os outros. Os trabalhos que envolvam grupos mostram-se bastante potenciadores do desenvolvimento desses valores. Para Estanqueiro (2010), “é aconselhável que o professor modere a competição e promova a cooperação, através o trabalho a pares ou em pequenos grupos.” (p. 21)

O mesmo autor sugere ainda que “a escola deve preocupar-se não só com os conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno.” (Estanqueiro, 2010, p. 21)

Era visível o entusiasmo das crianças. Trocavam ideias de estratégias para levar a cabo a realização deste trabalho. Pude facilmente perceber que “a cooperação é um factor de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social.” (Estanqueiro, 2010, p. 22)

Por outro lado, os trabalhos de pesquisa, permitem que o aluno aprenda a pesquisar e seleccionar informação. Estanqueiro (2010) acrescenta que “os trabalhos de pesquisa, elaborados individualmente ou em grupo, permitem aprofundar conhecimentos e desenvolver competências, nos domínios da pesquisa, da selecção, do tratamento e da apresentação de informações.” (p. 87)

Estive também atenta à postura da docente ao longo da realização do trabalho e pude perceber que apoiou os vários grupos conduzindo-os sempre que necessário. Estanqueiro (2010) refere que “... os bons professores usam moderação nos seus pedidos e oferecem orientações explícitas sobre o que fazer e como fazer.” (p. 87)

Os trabalhos de pesquisa realizados em grupo ou individualmente tornam-se numa mais-valia para o processo de aprendizagem dos alunos. É mais uma vez função do professor proporcionar-lhes momentos semelhantes ao descrito.

Segunda-feira, dia 24 de outubro de 2011

Como habitualmente, a professora iniciou a manhã através da correção dos trabalhos realizados em casa pelos alunos.

Seguiu-se a realização de uma ficha de Matemática que foi projetada no quadro interativo e realizada em conjunto por toda a turma.

Seguiu-se a aula de Língua Portuguesa, na qual a docente introduziu uma matéria nova, a classe das interjeições. Os alunos fizeram exercícios oralmente que enquadravam algumas interjeições em frases criadas por eles.

Inferências

A aula de Língua Portuguesa foi conduzida pela professora com base no diálogo entre os alunos e a docente. Esta iniciou o tema apresentando-o e fazendo uma breve exposição dos conteúdos, visto tratar-se de um conteúdo novo. Estanqueiro (2010) afirma que “a transmissão de conhecimentos por parte do professor é necessária para ajudar o aluno a adquirir a herança cultural da humanidade.” (p. 38)

Apesar de ser importante transmitir os conteúdos para que os alunos os conheçam, “não é suficiente para a aprendizagem (...) o aluno não deve ser encarado como um “banco” que recebe e guarda passivamente os “depósitos” oferecidos pelo professor.” (Estanqueiro, 2010, p. 38)

A discussão de ideias e o contributo dos alunos nos diferentes temas da sala de aula facilitam a aprendizagem, na medida em que torna as crianças mais atentas e participativas já que “os alunos têm de participar activamente nas actividades da aula. Isso ajuda a formar cidadãos participativos e críticos.” (Estanqueiro, 2010, p. 39)

Este procedimento desperta a criança para o assunto a ser tratado e proporciona uma maior motivação da sua parte. Estanqueiro (2010) afirma ainda que “a participação dos alunos na aula aumenta o seu interesse, o diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos.” (p. 39)

A maioria do tempo destinado à abordagem do novo conteúdo contou com a participação de todos os alunos que se mostraram divertidos e motivados em criar exemplos que integrassem a classe das interjeições.

Terça-feira, dia 25 de outubro de 2011

A professora deu início a esta manhã com a distribuição do material estruturado 5.º Dom de Froebel. Utilizou este material para introduzir um novo conteúdo, as frações.

Foram sugeridos diferentes exercícios relacionados com o tema em questão, e cada aluno, tendo na sua posse o material referido, realizou-os apoiando-se nele.

Depois do recreio, realizaram a correção dos trabalhos de casa.

Inferências

Nesta manhã, as atividades centraram-se na área da Matemática e na utilização do material estruturado 5.º Dom de Froebel.

Já referi várias vezes a importância do uso dos materiais manipulativos, enquanto ajuda fundamental aos alunos, na concretização de exercícios. É tarefa do professor proporcionar às crianças momentos de contacto com esses materiais. No que respeita à introdução de novos conteúdos, os materiais tornam-se quase imprescindíveis, pois constituem um meio facilitador da aprendizagem.

Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) sugerem que “são os alunos quem aprende e o professor deve criar as melhores condições para que isso ocorra.” (p. 29)

O tema acima referido, frações, sendo uma matéria nova, exige especial atenção dos alunos para que a possam compreender e seguir o seu caminho de aprendizagem

sem dúvidas para trás. O 5.º Dom de Froebel mostrou-se um material eficaz no tratamento deste conteúdo já que dos 21 cubos que o constituem, 3 encontram-se partidos em dois meios e outros 3 partidos em quatro quartos, tornando-se assim fácil de propor exercícios relacionados com este conteúdo.

Abrantes et al. (1999) afirmam que “conceitos como fracção, razão decimal, e percentagem constituem ideias chave a serem trabalhadas em situações significativas para os alunos e que lhes permitam a passagem de umas representações para outras, das concretas para as (...) simbólicas.” (p. 53)

Através da observação desta atividade, pude constatar mais uma vez a eficácia do uso de materiais manipulativos e as potencialidades do 5.º Dom de Froebel, na abordagem deste conteúdo.

Sexta-feira, dia 28 de outubro de 2011

Nesta manhã fui, mais uma vez, surpreendida pela equipa da Prática Pedagógica que me solicitou que abordasse a noção de área, através da utilização do 3.º e 4.º Dons de Froebel, em simultâneo.

Para condução desta aula sugeri aos alunos a construção da “camioneta” que ajudou na definição da noção de área. Posteriormente dei a conhecer no quadro as medidas de área, introduzindo, para terminar situações problemáticas que abordavam este tema.

Os exercícios e situações problemáticas foram efetuados oralmente.

De seguida, a minha colega de estágio, Filipa, teve também uma aula surpresa mas desta vez na área de Língua Portuguesa. Foi-lhe sugerido pela equipa da Prática Pedagógica que explorasse um texto, fazendo a sua leitura com os alunos, a interpretação e exercícios de análise sintática.

A Filipa assim fez, leu o texto, seguida dos alunos e colocou oralmente diversas perguntas de interpretação de texto, escrevendo posteriormente, no quadro, duas frases que utilizou para rever conteúdos de análise sintática.

Inferências

Tal como referi, esta aula decorreu de um pedido pelo qual não esperava.

No entanto, dentro dos minutos que me foram facultados para tentar estruturar esta aula, tentei fazer o meu melhor.

Tinha ao meu dispor o 3.º e 4.º Dons de Froebel o que poderia ser uma ajuda. Ao construir a camioneta, esta serviu de tema base para a sugestão de algumas situações problemáticas. Durante o processo de construção tentei ajudar todos os alunos, circulando por toda a sala, mas depressa percebi que com o tremor das mãos, o melhor não era tentar ajudá-los a construir, pois estava a ter o efeito contrário. Assim aproximava-me deles e apenas lhes dava indicações para que eles próprios construíssem a sua “camioneta”.

Feita a construção dei início à introdução do tema que me havia sido solicitado.

Pude perceber, através desta aula, o valor das perguntas bem estruturadas. Isto porque ao longo do tempo estipulado, coloquei diversas perguntas, com o objetivo de proporcionar o diálogo, que considero muito importante em sala de aula. No entanto, por força das circunstâncias, a maioria dessas perguntas não se encontrava bem estruturada.

É certo que se torna benéfico dirigi-las a um aluno para evitar a confusão e para dar a oportunidade a todos de responderem. Para Estanqueiro (2010), “as perguntas do professor podem ser dirigidas à turma ou a um aluno em particular (...) as perguntas à turma solicitam a participação voluntária dos alunos sem forçar a resposta daqueles que preferem manter-se calados.” (p. 44) O mesmo autor refere ainda que “é preciso evitar que respondam sempre os mesmos ou vários ao mesmo tempo.” (Estanqueiro, 2010, p.44)

Se é com esse objetivo, torna-se eficaz fazer perguntas dirigidas, no entanto importa que essas perguntas se dirijam ao maior número de elementos da turma possível. Isso não aconteceu. Por várias vezes escolhi os mesmos alunos para responderem, talvez por sentir que tinha pouco tempo para ajudar os alunos com mais dificuldades.

Estanqueiro (2010) explica que “é uma tentação dirigir o olhar e as perguntas para os alunos melhores e mais participativos (...) os outros também precisam do estímulo cognitivo e emocional das perguntas.” (p. 44)

Por outro lado, mesmo que dirijamos as perguntas, se não as estruturarmos corretamente não obteremos o resultado esperado daquela aula. Uma grande parte das questões que coloquei não estavam claras e objetivas, como devem ser dirigidas aos alunos para que estes compreendam o pretendido. Fui, por várias vezes, obrigada a reformulá-las para que as crianças as entendessem. Estanqueiro (2010) acredita que “um professor competente evita perguntas vagas, ambíguas ou confusas, e disponibiliza-se para reformular as suas perguntas, sempre que o aluno o solicite.” (p. 45)

Depressa percebi que “sem perguntas claras, não há respostas correctas.” (Estanqueiro, 2010, p. 45)

Apesar de não ter sido um momento de estágio que recorro como sendo dos melhores que tive, fez-me refletir e chegar às conclusões acima referidas, levando-me a pensar que tudo farei para tentar não as repetir futuramente.

Seguiu-se a aula surpresa da minha colega de estágio.

Sexta-feira, dia 4 de novembro de 2011

Ao longo desta manhã eu apresentei as atividades por mim planificadas.

Iniciei com a aula de Língua Portuguesa, na qual fiz a leitura de um texto que se intitulava “O medo”, seguida da leitura por parte dos alunos. A interpretação e análise gramatical foram feitas através de um jogo que pretendia que os alunos, em grupo, respondessem a algumas questões, obtendo pontos a cada resposta certa.

Seguiu-se a aula de Matemática, na qual o objetivo seria fazer exercícios que tratassem a multiplicação e divisão por 10; 100; 1000 e 0,1; 0,01; 0,001. Para levar a cabo este desafio feito pela professora titular da turma, fiz com os alunos um jogo semelhante ao *Bingo*. Os alunos, a pares, tinham na sua posse cartões com diferentes resultados e ao longo de toda a aula eu ia projetando no quadro interativo as operações correspondentes. Cada par deveria resolver mentalmente todas as operações para identificar no seu cartão o resultado, caso o contivesse. Tinham também pequenas molas que serviam de marcas nos resultados já apresentados. O objetivo seria preencher de marcas todo o cartão.

Seguiu-se a aula de Estudo do Meio, na qual, através da projeção de um *power point*, teve lugar um diálogo acerca das medidas de segurança a adotar em caso de sismo. Os alunos expuseram várias questões sobre o tema e mostraram-se bastante participativos, partilhando vivências e conhecimentos relacionados com o tema.

Inferências

Durante a manhã de atividades que apresentei, esteve presente o trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa.

Já referi anteriormente algumas das vantagens, na aprendizagem, desta prática. É fundamental que os alunos contactem com atividades que estimulem a interação social e o respeito pelo próximo. Para além disso, os trabalhos realizados em grupo constituem, normalmente, atividades de grande interesse para as crianças. Assim, mantendo-se interessadas pela tarefa, mais facilmente a aprendizagem acontece.

De acordo com a UNESCO (1999), “torna-se mais fácil abarcar ideias importantes ou conseguir a compreensão de uma matéria complexa, se tivermos oportunidade de pensar alto e confrontar o nosso pensamento com o de outras pessoas.” (p. 129)

Os professores devem inculcar nos alunos a noção de responsabilidade e autonomia. Ao lançar desafios que os levem a cooperar com os pares, os docentes promovem o desenvolvimento desses conceitos e facilitam a inserção das crianças na sociedade. A UNESCO (1999) sugere que “a ênfase posta na aprendizagem cooperativa pode ajudar os alunos a tornar-se menos dependentes dos professores.” (p. 129)

Refere ainda que “os argumentos que podem ser apresentados a favor de uma maior ênfase posta em tarefas e actividades que exijam aprendizagem cooperativa, incluem elementos de ordem académica, social e organizacional.” (UNESCO, 1999, p. 130)

É notória, num trabalho de grupo a presença da socialização entre os alunos. É de extrema importância que os alunos aprendam a viver em sociedade e a trabalhar em grupo. Discutindo ideias e respeitando opiniões. Estanqueiro (2010) acredita que “a cooperação é um sinal de qualidade na educação.” (p. 21)

Acrescenta ainda que “num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo.” (p. 22)

É mais uma vez fundamental que o professor proporcione estes momentos aos alunos.

A manhã de atividades tornou-se num momento de aprendizagem para mim, na medida em que pude perceber que o trabalho de grupo incentiva os alunos à resolução das tarefas de uma forma ativa. Lembro-me da hora do recreio em que pedi que os

alunos saíssem e alguns deles pediram para ficar e continuar o jogo de Matemática. Isso demonstra o seu interesse pela atividade e pelo trabalho cooperativo.

Terça-feira, dia 15 de novembro de 2011

A professora iniciou a manhã fazendo a revisão da noção de área e das medidas de comprimento e de área. Propôs a realização de diversos exercícios através de uma ficha de aplicação de conhecimentos.

Depois do recreio, manteve o tema de Matemática mas conduziu-o através da utilização do material estruturado Geoplano. Sugeriu diferentes exercícios com a utilização dos elásticos que compõem este material.

A docente contou uma história que pretendia o cálculo da área de diferentes partes que constituíam uma quinta.

Cada aluno tinha na sua posse o referido material e ia colocando os elásticos na posição indicada, calculando mentalmente diferentes áreas.

Inferências

O Geoplano permite às crianças criarem figuras geométricas, o que facilita bastante no cálculo da área, pelo que este material se torna útil na abordagem deste tema. De acordo com Caldeira (2009), “o Geoplano é um recurso manipulativo, para observação e análise de figuras geométricas.” (p. 409)

Ao construírem figuras de forma a constituírem uma quinta, os alunos puderam relacionar o cálculo da área com a realidade já que calcularam a área do chão de um barracão, bem como o espaço ocupado pela casa das máquinas no terreno onde se encontrava. Para Matos e Serrazina (citado por Caldeira, 2009) “a geometria do nível básico deve constituir uma experiência geométrica informal e o seu estudo deve estar relacionado com o mundo real.” (p. 410)

Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) apontam que “a geometria é essencialmente um meio para a criança conhecer o espaço em que se move, pelo que se torna importante promover a aprendizagem baseada na experimentação e na manipulação.” (p. 67)

A utilização de cálculos que invocam a realidade permite aos alunos contextualizar os conteúdos matemáticos para que saibam, mais tarde, utilizá-los no seu

dia-a-dia. Segundo Caldeira (2009), “os alunos devem ser estimulados a explorar as relações espaciais envolventes e procurar exemplos de relações geométricas no mundo físico.” (p. 410)

Esta foi a primeira vez, durante a minha formação que tive contacto com este material e constatei ser uma mais-valia na aprendizagem da Matemática, principalmente nos temas relacionados com a geometria.

Sexta-feira, 18 de novembro de 2011

A pedido de várias crianças e sendo este o último dia de estágio nesta turma, durante a primeira parte da manhã, dei continuidade ao jogo do “Bingo da Matemática” que teve início no dia 4 de novembro, conforme referido.

Depois do recreio a professora deu em simultâneo a aula de Língua Portuguesa e a aula de História de Portugal. Os alunos fizeram a leitura dos textos escritos no manual de História de Portugal, responderam a questões de interpretação e de análise gramatical de algumas palavras presentes nos textos.

Inferências

Esta manhã foi relativamente calma. A atividade que decorreu depois do recreio teve uma duração alargada, pois abordava simultaneamente duas áreas, Língua Portuguesa e História de Portugal.

Pude perceber que os alunos, depois de terminada a atividade questionavam a professora acerca do facto de terem dado duas áreas em simultâneo. Faziam perguntas como “*Já demos as duas áreas?*” e “*Não falta Língua Portuguesa?*”.

Para Morgado (2004), as situações de aprendizagem devem ser “integradas – promovendo a articulação e convergência de conceitos, conhecimentos e competências de diferentes áreas e natureza.” (Morgado, 2004, p. 72) Deste modo, sempre que for possível é benéfico para os alunos que sejam surpreendidos com situações como esta. Assim, têm um conhecimento mais abrangente sobre todos os assuntos.

No manual de História de Portugal, surgem por vezes vocábulos, cuja compreensão nem sempre é fácil. Fazendo revisão de conteúdos gramaticais e procurando a origem da palavra e até consultando o dicionário, mais facilmente as crianças ultrapassam as dificuldades.

As questões de interpretação do texto lido podem ser também um fator importante para que a docente perceba se os alunos compreendem facilmente o texto e os ajude caso se verifique necessário.

Borràs (2001b) afirma que “o docente deve fazer um esforço para conseguir programar e oferecer actividades que potenciem a referida interligação entre áreas, permitindo que os alunos possam acercar-se da realidade de forma completa.” (p. 466)

As diferentes áreas do conhecimento não devem ser encaradas com um barreira que as separa. Tal como aponta Borràs (2001b), “ao longo do ensino básico os docentes devem tentar fornecer aos alunos uma visão global da realidade, mais do que da compartimentação das áreas curriculares.” (p. 466)

Esta atividade provou que se aliarmos as diferentes matérias obtemos resultados bastante positivos para as crianças.

1.8 Oitava secção

Período de estágio: de 21 de novembro de 2011 a 27 de janeiro de 2012

Ano de escolaridade: 3.º ano

Turma: A

Professor Cooperante: Hugo Gouveia

1.8.1 Caracterização da turma

A turma A do 3.º ano de escolaridade é constituída por 22 alunos, 7 do sexo masculino e 15 do sexo feminino.

Os 22 alunos têm 8 anos, completados até dezembro de 2011.

A maioria realizou o seu percurso escolar no Jardim Escola João de Deus.

Na turma existe um elemento com mais dificuldades na aprendizagem.

Os alunos mostram preferência pelas áreas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

É uma turma bastante participativa e com uma ótima relação com o professor e entre pares.

1.8.2 Caracterização do espaço

A sala do 3.º ano é uma sala grande, relativamente às restantes do Jardim Escola, com um formato retangular e nas duas paredes laterais dispõe de várias janelas.

É um local de passagem por se encontrar encostada ao ginásio e conter uma porta de acesso ao mesmo.

É um espaço preenchido por mesas e cadeiras, que formam os lugares dos alunos. Essas mesas e cadeiras estão viradas para o quadro interativo que se encontra no topo da sala, junto à porta de entrada e saída na mesma.

As mesas dos alunos estão dispostas em forma de U, existindo porém mesas no centro do mesmo.

A secretária do professor está situada no fundo da sala, perto da entrada para o ginásio.

1.8.3 Rotinas

As rotinas desta turma são semelhantes às das restantes turmas do 1.º ciclo do Ensino Básico. Seguem a seguinte ordem:

- **Acolhimento**

O acolhimento é feito no ginásio, onde se reúnem os alunos que compõem esta turma. De seguida, são encaminhados, pelo professor, para a sala de aula, onde iniciam as suas atividades.

- **Recreio**

A meio da manhã, pelas 11 h é feito um intervalo, no qual as crianças utilizam o recinto exterior do Jardim-Escola para brincarem livremente, supervisionadas sempre por um adulto. É também neste momento que tomam o lanche da manhã.

- **Almoço**

O almoço acontece às 13 horas, no refeitório do Jardim-Escola, onde as crianças fazem uma refeição variada, autonomamente. É seguido de um intervalo maior, mais uma vez no espaço exterior, antes de retomarem as atividades na sala de aula.

1.8.4 Horário de turma A

Segue-se a apresentação do horário semanal das crianças desta turma. Aqui pode ser comprovada a rotina semanal dos alunos.

O plano semanal é na maioria das vezes cumprido, embora seja possível verificar alterações na sua estrutura, dadas as necessidades das crianças.

Quadro 5 – Horário 3.º ano A

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h00m 10h00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10h00m 11h00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11h00m 11h30m	— Tempo de jogos — —				
11h30m 13h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
13h00m 14h30m	—— Almoço/Recreio ——				
14h30m 15h30m	Música (14h30/15h20)	Estudo do Meio	Educação Física	História de Portugal	História de Portugal
15h30m 16h30m	Estudo do Meio	Área de Projeto (15h30/16h)	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Inglês
16h30m 17h00m	Clube de Ciências (16h10/17h)	Informática/ Biblioteca	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Assembleia de Turma
17h00m	—— Lanche ——				

1.8.5 Relatos Diários

Segunda-feira, dia 21 de novembro de 2011

Este foi o primeiro dia de estágio na sala da turma A do 3.º ano de escolaridade. O professor responsável começou por pedir aos alunos que se apresentassem a mim e à minha colega de estágio, Filipa.

Feitas as apresentações, os alunos e o docente procederam à correção dos trabalhos realizados em casa pelas crianças.

Seguiu-se a aula de Matemática, na qual o professor introduziu a noção de Pi. Para introduzir o tema distribuiu um texto que abordava o mesmo e dirigiu algumas perguntas de interpretação. Foram posteriormente feitos alguns exercícios de consolidação de conteúdos.

Depois do recreio os alunos tiveram ensaios para a festa de Natal.

Inferências

Desta manhã, destaco o facto de o docente apresentar aos alunos um texto que abordava o tema de Matemática aproveitando-o para dar início a exercícios desta área.

Mais uma vez realço a importância da desfragmentação das áreas do conhecimento. Sempre que é possível misturá-las e tirar partido dos conteúdos de várias áreas ao mesmo tempo dá-se origem a uma situação de aprendizagem para os alunos.

Borràs (2001a) sugere que “uma vez que a criança observa a realidade de uma forma global, é lógico que o processo de ensino seja projectado em conformidade.” (p. 88) Não deve existir uma separação estanque entre as áreas do conhecimento. Se os alunos têm dúvidas gramaticais num texto informativo referente à área da Matemática, o professor deve incentivá-los a colocarem questões e apoiá-los qualquer que seja o conteúdo abordado.

A interdisciplinaridade é fundamental no ensino e o professor deve estar disponível para a encarar, uma vez que é possível que um determinado assunto dê origem a inúmeros outros do interesse das crianças.

Assim, Borràs (2001a) acredita que “globalidade, interdisciplinaridade e generalização representam, no plano da didáctica, conceitos sinónimos que implicam uma determinada maneira de organizar os diferentes conteúdos de um nível educativo.” (p. 88)

O professor deve estar atento aos interesses e dificuldades dos alunos e ajudá-los a superá-las qualquer que seja o momento ou área em questão, ainda que deva centrar-se no tema principal sem dar lugar a dispersões não fundadas.

Terça-feira, dia 22 de novembro de 2011

O professor iniciou a manhã com a utilização do material estruturado Cuisenaire para introdução do tema das frações.

Seguiu-se a aula de Língua Portuguesa, na qual os alunos leram um texto, cujo título era “Onde andavas antes de nascer?”. Fizeram posteriormente uma ficha com perguntas de interpretação do texto, bem como revisão gramatical.

As duas turmas do 3.º ano desenvolveram um tema de Área de Projeto, que incidia sobre os contos tradicionais portugueses. Nesta manhã fizeram uma atividade juntando todos os alunos no ginásio, local onde leram o conto “A Branca de Neve e os sete anões” e o dramatizaram em seguida.

Inferências

Recordo com agrado o momento em que assisti no ginásio à dramatização do conto tradicional português “A Branca de Neve e os sete anões”. Percebi tratar-se de uma atividade de aprendizagem e socialização mas também descontração e divertimento das crianças.

Tal como refere Rooyackers (2003), “no jogo dramático vive-se num mundo diferente do nosso e usamos a nossa imaginação para representar algo através das nossas acções.” (p. 15) Atividades desta natureza permitem aos alunos que se “soltem” e tornem reais as personagens do conto lido anteriormente. Isso faz com que se divirtam ao usarem todos os acessórios necessários para criar um mundo mágico.

Para Rooyackers (2003), “os jogos dramáticos são relaxantes (...) desenvolvem a criatividade. Num jogo dramático explora-se o mundo à nossa volta. Representam-se e contam-se histórias com os outros de uma forma instrutiva.” (p. 17)

Para além disso, os jogos dramáticos “contribuem para o desenvolvimento social e emocional” (Rooyackers, 2003, p. 17), na medida em que os alunos trabalham em conjunto de uma forma descontraída e isso permite-lhes conhecerem-se e conhecerem os outros.

É também uma mais-valia no desenvolvimento da “expressão oral e física” (Rooyackers, 2003, p. 18), uma vez que se expressam oral e fisicamente a fim de melhor representarem a sua personagem.

Foi um momento que recordo como sendo muito agradável e em que todos se divertiram, dando continuidade a um projeto realizado ao longo de todo o ano letivo.

Sexta-feira, dia 25 de novembro de 2011

Nesta manhã os alunos iniciaram o dia, como habitualmente com a correção dos trabalhos de casa.

Seguiu-se a aula de Língua Portuguesa, em que mais uma vez leram um texto e responderam a questões de interpretação e funcionamento da língua. Esta atividade serviu de revisão para a ficha de avaliação desta área que se aproximava.

Depois do recreio tiveram novamente ensaios para a festa de Natal.

Inferências

Como pode ser observado no relato acima descrito, esta manhã foi tranquilamente conduzida, cumprindo os alunos a sua rotina normal.

A aula de Língua Portuguesa, assim como a maioria das aulas nesta área a que estão sujeitos os alunos desta turma, teve o objetivo de rever conteúdos, treinando-os. Sem este treino constante torna-se difícil para os alunos apreenderem o leque tão alargado de conteúdos abordados em sala de aula.

Embora não deva incentivar os exercícios rotineiros, é importante que o professor proporcione momentos de prática e treino dos exercícios em qualquer área por forma a facilitar a memorização de algumas matérias que exigem treino.

O treino constante “ajuda a construir os alicerces da aprendizagem e torna possível a construção de aprendizagens mais complexas que requerem operações de análise, síntese e avaliação.” (Marques, 2001, p. 104)

Todos os dias, a turma em questão resolve exercícios que abordam vários conteúdos gramaticais, sendo este número aumentado de acordo com a introdução de novas matérias. Esta repetição incentiva ao treino nos exercícios e sua consequente memorização. Marques (2001) acredita que “a prática e o treino exigem repetição e modelação dos comportamentos.” (p. 105)

Ao repetirem a abordagem aos conteúdos, os alunos mais facilmente os memorizarão e poderão aplica-los noutras situações, tal como refere Marques (2001) ao afirmar que “a memorização de informações, dados, factos e ideias ajuda-nos a mobilizar os conhecimentos adquiridos para os aplicar em situações novas.” (p. 105)

É importante que o professor incentive os alunos a uma revisão constante dos conteúdos para que possam avançar no grau de dificuldade das matérias escolares, sem que permaneçam dúvidas nas anteriores. No entanto, essa abordagem pode ser feita de inúmeras maneiras, visto que os exercícios rotineiros podem levar à desmotivação dos alunos. Cabe ao professor encontrar um equilíbrio entre a repetição e a inovação.

Segunda-feira, dia 28 de novembro de 2011

O professor iniciou esta manhã com a aula de Língua Portuguesa, na qual solicitou que os alunos realizassem uma expressão escrita depois de lerem um poema. O

poema lido tinha uma característica que passava por repetir no início de cada verso a palavra que findou o anterior.

Os alunos leram e mostraram-se interessados no material lido. Após a leitura, o docente solicitou que os alunos, escolhendo um tema diferente do lido, elaborassem uma expressão escrita que seguisse o modelo apresentado.

Depois de cada aluno ter realizado a tarefa, a minha colega de estágio, Filipa, teve uma aula surpresa, supervisionada por um membro da equipa da Prática Pedagógica. Foi-lhe pedido que desse uma aula de aproximadamente 20 minutos, utilizando o material Cuisenaire e propondo exercícios que exigissem o cálculo do perímetro de figuras.

A Filipa distribuiu o material e pediu que cada aluno realizasse uma figura a seu gosto. De seguida, seleccionou duas que desenhou no quadro e, em conjunto com os alunos, calculou o seu perímetro.

Inferências

Na atividade de Língua Portuguesa foi visível o entusiasmo dos alunos que mostraram ser a primeira vez que contactavam com um texto com estas características. A leitura do mesmo texto serviu de modelo para a realização de uma expressão escrita por parte dos alunos.

Se “a leitura e a escrita são actividades interligadas, de tal modo que uma boa adesão à leitura levará a uma escrita mais fácil” (Contente, 1995, p. 27), o entusiasmo demonstrado pelos alunos no momento em que leram o texto, fê-los aceitar com agrado o desafio que o docente lhes colocou.

É importante que o professor diversifique os textos apresentados às crianças para que fiquem aptas a escrever de uma forma mais variada, aumentando o seu vocabulário escrito. Desta forma, Contente (1995) aponta que “pode solicitar-se aos alunos textos escritos muito diversos, que podem ajudar à facilitação e diversificação da escrita.” (p. 35)

É necessário que os alunos entendam perfeitamente o que lhes é solicitado, tendo o professor que dar indicações claras do pretendido. Tal como aconselha Contente (1995), “dar uma indicação ao aluno do que lhe é exigido é uma metodologia fundamental que o professor deve ter sempre presente para a exigência que ele vai ter na avaliação que efectuar às actividades elaboradas pelos alunos.” (p. 44)

Só quando o aluno entende claramente o que lhe é pedido pode executar a tarefa com êxito e motivação. O facto de os alunos terem lido o modelo a seguir, permitiu-lhes aceitar a realização da atividade e pô-la em prática com sucesso.

Nesta linha de pensamento, Estanqueiro (2010) é da opinião de que “quando o professor pede um trabalho escrito, é sua obrigação esclarecer o que pretende e como pretende. Sem excluir a criatividade do aluno...” (p. 89)

A atividade de Língua Portuguesa, para além de uma novidade foi também uma tarefa com a qual os alunos se divertiram, mantendo o interesse pela mesma.

Seguiu-se a aula surpresa da minha colega de estágio, Filipa, que decorreu com normalidade, tendo esta alcançado os objetivos propostos.

Terça-feira, dia 29 de novembro de 2011

Esta manhã foi destinada à realização de uma prova de avaliação de Língua Portuguesa. O professor retirou das paredes todas as informações que foi colando ao longo do tempo e distribuiu a referida ficha. Leu-a em voz alta para que os alunos acompanhassem a leitura e teve início a prova.

Reinou o silêncio. Alguns alunos terminaram a prova antes do tempo estipulado (2 horas).

Depois do recreio esta turma voltou a ter ensaios para a festa de Natal.

Inferências

Com o fim do 1.º período letivo, surgem também os testes escritos para avaliação de conhecimentos dos alunos. Nesta manhã os alunos do 3.º ano tiveram prova de avaliação de Língua Portuguesa.

O silêncio reinou na sala de aula e uma grande parte dos alunos terminou a prova antes do tempo estipulado para o efeito.

O professor deve ter em atenção o ritmo dos alunos e adequar as provas ao tempo estipulado. Estanqueiro (2010) defende que “a prova deve ser adequada ao tempo concedido para a sua realização. Todos os alunos precisam de tempo suficiente para ler o enunciado, pensar, responder e rever as suas respostas.” (p. 94)

Ao terminarem mais cedo, os alunos em questão, respeitosamente pegavam num livro e iniciavam uma leitura em voz baixa, dando tempo aos restantes de terminarem a sua tarefa.

Segunda-feira, dia 5 de dezembro de 2011

Esta manhã foi muito semelhante à anterior, mas desta vez tratou-se da ficha de avaliação de Matemática. O professor leu a ficha e os alunos realizaram-na dentro do tempo estipulado (2 horas).

Destaco um episódio que se passou durante a prova, em que o professor esteve sistematicamente a repreender um aluno que não respeitava o silêncio pedido para o momento de avaliação.

Depois do recreio estiveram a ensaiar para a festa de Natal.

Inferências

Por várias vezes, ao longo da prova, o aluno acima referido tentava disfarçadamente obter a atenção dos colegas abordando-os acerca das questões presentes na prova e não respeitava as indicações dadas inicialmente pelo docente.

O professor, atento à situação repreendeu o aluno mostrando-lhe a responsabilidade exigida no momento de avaliação. Fê-lo de uma forma assertiva, respeitando porém o aluno e sem qualquer tipo de humilhação. Estanqueiro (2010) afirma que “o professor deve repreender os comportamentos incorrectos, com bom senso e coerência, de acordo com a situação e não conforme as suas simpatias ou a disposição de momento.” (p. 68)

É importante que o professor esclareça os alunos de que devem cumprir as regras previamente estipuladas e os torne responsáveis pelos seus atos. No entanto é também fundamental que o respeito pela criança prevaleça e que as situações sejam ultrapassadas o mais pacificamente possível. Estanqueiro (2010) sugere que “educar exige delicadeza e trato. Reprovar um comportamento não implica ferir ou humilhar o aluno, em público, bombardeando-o com rótulos...” (p. 68)

Aquele comportamento não é comum na turma em questão. A norma é composta de comportamentos disciplinados por parte de todas as crianças. Talvez o facto de se

sentir inseguro em relação aos seus conhecimentos tenha levado este aluno a proceder de uma forma menos correta e responsável.

O professor conseguiu corretamente ultrapassar esta situação levando o aluno a perceber a sua falha e a modificá-la, já que “a intenção pedagógica da repreensão é levar o aluno a reflectir, a reconhecer os seus erros e a corrigir-se, assumindo as suas responsabilidades.” (Estanqueiro, 2010, p. 69)

Depois de uma conversa entre o professor e a criança, este modificou a sua atitude e realizou a prova em silêncio, cumprindo as regras de disciplina estipuladas.

Terça-feira, dia 6 de dezembro de 2011

O professor iniciou a manhã conduzindo os alunos para o ginásio, local onde decorreram os ensaios para a festa de Natal.

Quando voltaram para a sala, o docente distribuiu uma ficha de exercícios de consolidação de Matemática, que os alunos realizaram individualmente.

Seguiu-se a aula de Língua Portuguesa, na qual as crianças leram um texto, realizando seguidamente exercícios de interpretação e revisão de conteúdos gramaticais.

Terminaram a manhã com um exercício ortográfico.

Inferências

Como é possível comprovar nos relatos descritos, o professor titular desta turma sugere aos alunos, de uma forma quase diária um exercício ortográfico. Sempre que solicitado, o exercício pedido é posteriormente corrigido e devolvido aos alunos para que contactem com os seus erros e os possam ultrapassar.

Esta situação torna-se vantajosa para as crianças pois através da prática constante de exercícios de escrita, mais facilmente poderão ultrapassar as suas falhas e produzir corretamente textos numa fase posterior. Barbeiro e Pereira (2007) sugerem que “a aprendizagem da escrita beneficia de uma escrita pessoal frequente, da resolução de exercícios modulares e sistematizados.” (p. 8)

Para além de exigir uma prática constante, o ensino da escrita deve também permitir que o aluno tenha contacto com os seus erros para que os possa entender e superar, daí a importância da correção do professor e sua posterior apresentação ao

aluno. Só assim tornar-se-á fundada essa prática, ajudando os alunos na superação de obstáculos.

Tal como consideram Barbeiro e Pereira (2007) a aprendizagem da escrita fica enriquecida pelo confronto entre o texto inicialmente produzido e o mesmo corrigido, uma vez que esse confronto facilita a decisão acerca de modos de resolução dos problemas detetados. (p. 10)

O exercício ortográfico devidamente corrigido e analisado posteriormente pelo aluno pode constituir uma prática valiosa no ensino da escrita.

Segunda-feira, dia 12 de dezembro de 2011

Na primeira parte da manhã, estive no ginásio a cuidar os preparativos para a festa de Natal, pelo que não pude fazer observações no que respeita às atividades escolares dos alunos.

Depois do recreio, os alunos tiveram um ensaio de música com o professor de Educação Musical, treinando as músicas a serem cantadas na festa de Natal.

Inferências

Aquando do momento do ensaio com o professor de Educação Musical os alunos saíram da sala bastante entusiasmados, denunciando a boa relação que têm com este professor.

Embora as atividades de Educação Musical façam parte da rotina semanal dos alunos, eu não assisti às mesmas por terem lugar da parte da tarde. No entanto pude em alguns momentos verificar que são realizadas atividades do agrado dos alunos. Para Borràs (2001c), “a educação musical é criação, expressão e comunicação e afecta todos os indivíduos porque tem componentes emocionais, técnicos e intelectuais” (p. 530) e assim deve fazer parte do dia-a-dia das crianças.

A educação musical ajuda a desenvolver inúmeras capacidades realçando Borràs (2001c) algumas delas:

a aprendizagem da música ajuda e favorece o desenvolvimento de diversas capacidades: capacidade de escutar; favorecer o desenvolvimento da memória e a sensibilidade; potenciar a capacidade de análise, comparação e de relação; favorecer a capacidade criativa e imaginativa (...) desenvolver a capacidade de expressão e comunicação. (p. 530)

Tendo em conta estas vantagens para os alunos, torna-se imprescindível que a educação musical esteja presente ao longo do ano letivo e que sejam desenvolvidas atividades como a apresentação na festa de Natal, já que fazem parte também dos interesses dos alunos.

Terça-feira, dia 13 de dezembro de 2011

Esta manhã foi destinada aos ensaios para a festa de Natal. Durante toda a manhã os alunos das duas turmas do 3.º ano estiveram juntos, ensaiando os papéis a desempenhar na festa.

No fim da manhã seguiram para o local do espetáculo, onde decorreu o ensaio geral.

Os dois professores das turmas do 3.º ano trabalharam em mútuo apoio no que respeita à condução dos alunos nos ensaios.

Inferências

Nesta manhã destaco a relação de cooperação entre os dois docentes responsáveis pelas turmas do 3.º ano A e B. Esta forma de trabalhar em equipa mostrou resultados positivos quase de imediato, na medida em que a organização da festa de Natal esteve bastante rigorosa.

As duas turmas fizeram uma apresentação em conjunto, como referido e o trabalho dos dois docentes esteve por detrás do sucesso evidenciado pelo *feedback* dos familiares no dia da festa. O trabalho de cooperação entre professores melhora o seu desempenho e encaminha o ensino para a qualidade.

Morgado (2004) afirma que “o desenvolvimento da qualidade na educação solicita que os professores assumam uma postura de reflexão e investigação, uma atitude de cooperação e uma disponibilidade para a aprendizagem permanente.” (p. 44)

O trabalho em equipa por parte dos docentes torna-os mais confiantes e permite-os inovar no que respeita às práticas de ensino. Obterão certamente melhores resultados nas suas práticas se se disponibilizarem para aprender e trabalhar em conjunto. Tal como referem Fullan e Hargreaves (citados por Morgado, 2004), “como consequência do desenvolvimento de formas eficazes de cooperação, teremos previsivelmente

professores mais confiantes e seguros relativamente às suas capacidades, facilitando o desenvolvimento de padrões de desempenho que não conseguiriam trabalhando de forma isolada.” (p. 45)

Os professores em causa mostraram muitas vezes ao longo do estágio terem a capacidade de aceitarem opiniões e trabalharem em equipa, tendo por base o respeito. As consequências desta forma de trabalhar são visíveis no desenvolvimento e postura dos alunos, no encaminhamento das atividades.

Quarta-feira, dia 14 de dezembro de 2011

Este dia da semana não faz parte dos dias estipulados para realização de estágio profissional, no entanto, por se tratar da festa de Natal das crianças eu e a minha colega dirigimo-nos ao Jardim-Escola para ajudar nos preparativos e assistir à atuação das crianças.

Depois do espetáculo teve lugar um lanche na sala de aula, no qual os familiares dos alunos participaram.

Inferências

Já referi várias vezes a importância da ligação permanente entre a escola e a família, para benefício da criança. Existem muitas vantagens na participação da família na vida escolar do aluno, constituindo esta uma parte afetiva da criança e, a junção da mesma ao contexto escolar, um propósito de equilíbrio na sua vida.

Desta forma, Diez (1994) diz que “há que relembrar, uma vez mais, a importância de que exista na família e na escola um ambiente sereno e um clima de franco diálogo entre todas as pessoas do grupo, para que o educando possa crescer com naturalidade.” (p. 50)

Embora esta relação e a participação da família na vida escolar dos seus educandos sejam importantes, existem alguns professores que não concordam com uma grande aproximação entre estas duas referências. Consideram este facto comprometedor do seu poder, evitando o contacto. Tal como refere Marques (1999), “muitos professores duvidam das vantagens da participação das famílias na vida escolar. Receiam que esse envolvimento lhes subtraia poder e seja uma forma de controlo e fiscalização.” (p. 9)

No entanto, Diez (1994) afirma que:

a união entre diversas pessoas da comunidade educativa, e entre as respectivas funções, não anula, de modo algum, a identidade de cada uma dela. Pelo contrário, o encontro de pessoas e acções, desde que respeite a essência e a originalidade do ser, desenvolve os dinamismos perfectivos que cada indivíduo possui e aumenta a onda expansiva da sua acção... (p. 90)

A festa de Natal, como já foi referido anteriormente pode constituir um momento de aproximação entre a escola e a família, estreitando a relação e beneficiando, conseqüentemente, os alunos desta situação.

Sexta-feira, dia 16 de dezembro de 2011

Esta manhã decorreu com normalidade. O professor iniciou o dia com a correção dos trabalhos de casa.

Seguiu-se a aula de Língua Portuguesa, na qual o docente, seguido dos alunos, leu um texto do manual desta área, aproveitando-o para rever alguns conteúdos gramaticais. Esta revisão foi feita oralmente, respondendo os alunos a questões colocadas pelo professor.

Terminaram a manhã com aula de Matemática, para a qual o professor utilizou o material estruturado Calculadores Multibásicos para conduzir uma aula de leitura de números.

Desta vez a aula foi conduzida de uma forma um pouco diferente, na medida em que eram os próprios alunos a colocar questões aos colegas e a corrigirem as respostas. Sugeriam também representações de números com as peças dos Calculadores Multibásicos, embora sempre sob a orientação do docente.

Inferências

Dou especial destaque à aula de Matemática, na qual o professor apenas serviu de condutor da atividade. Os alunos tiveram um papel bastante ativo selecionando colegas a quem colocar questões e corrigindo posteriormente as suas respostas. Esta situação obrigou-os a formularem perguntas e a pensarem acerca do resultado das mesmas. De acordo com a National Council Teachers of Mathematics (1994), “para que os alunos desenvolvam a capacidade de formular problemas, de explorar, conjecturar, e

raciocinar logicamente, de avaliar se uma coisa faz sentido, o discurso na aula deve estar baseado na evidência matemática.” (p. 36)

O docente deve incentivar as crianças a defenderem e argumentarem as suas respostas e a formularem questões. Para a NCTM (1994), “privilegiar o raciocínio e a argumentação implica que os alunos devem ser encorajados a questionar as ideias uns dos outros e a explicar e defender as suas face ao desafio colocado pelos outros.” (p. 60)

O ambiente vivido na sala de aula foi de cooperação, em que as crianças argumentavam as suas ideias e em conjunto obtinham uma conclusão acerca das perguntas feitas. Tal como sugerido pela NCTM (1994), “quando os alunos fazem conjecturas públicas e raciocinam com outros acerca da matemática, as ideias e o conhecimento são desenvolvidos em cooperação, revelando a matemática como uma construção de seres humanos no seio de uma comunidade intelectual.” (p. 36)

O professor manteve sempre uma postura atenta tendo que intervir quando as crianças não conseguiam alcançar um resultado favorável à sua aprendizagem. Tentou também que a maioria dos alunos vivenciassem cada uma das funções, ou seja, cada aluno deveria colocar uma questão e responder a outra. Foi assim ao encontro da NCTM (1994) quando afirma que “o professor de matemática deve dirigir o discurso colocando questões e propondo atividades que facilitem, promovam e desafiem o pensamento de cada aluno; ouvindo com atenção as ideias dos alunos.” (p. 37)

O docente deve ainda atuar, gerindo “a participação dos alunos na discussão e decidindo quando e como encorajar cada aluno a participar.” (NCTM, 1994, p. 37)

Pude perceber que a turma em questão teve facilidade em realizar a tarefa proposta pelo professor e presenciei um momento de aprendizagem bastante interessante e enriquecedor, quer para os alunos, quer para mim, pois percebi que há muito mais para além dos exercícios rotineiros e as exposições orais por parte dos professores.

Terça-feira, dia 3 de janeiro de 2012

Este foi o primeiro dia de aulas depois das férias de Natal.

O professor iniciou a manhã com a correção dos trabalhos que os alunos realizaram em casa durante o período de férias.

Seguiu-se a aula de Língua Portuguesa na qual os alunos leram um texto e o professor procedeu à avaliação a sua leitura. Fazia registos em grelhas que se

destinavam ao efeito enquanto os alunos o liam. No final da avaliação o professor conversou com os alunos acerca da sua prestação e atribuiu-lhes uma classificação qualitativa.

Terminou a manhã solicitando que os alunos realizassem um exercício ortográfico.

Inferências

Tal como refere Sim-Sim (2007), “saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional.” (p. 5) Deste modo torna-se necessário que na escola os alunos sejam ajudados a tornarem-se leitores fluentes.

De acordo com o relato acima descrito, o professor efetuou a avaliação da leitura dos alunos, dando-lhes um parecer no final da mesma. Precisando os alunos de fazer uso da linguagem escrita e oral na maioria das suas tarefas diárias, é importante que sejam acompanhados sistematicamente a fim de melhorarem o seu desempenho e poderem usufruir dele. Tal como refere Sim-Sim (2007), “a utilização a linguagem escrita é imprescindível na vida quotidiana. Torna-se, por isso, indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas actividades diárias.” (p. 5)

Torna-se no entanto necessário que para além de puderem ouvir do professor quais os aspetos a melhorar, tenham a oportunidade de ouvir ler corretamente para que isso lhes sirva de modelo na sua atuação. Deste modo, “a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa leitura.” (Sim-Sim, 2007, p. 6)

Talvez por essa razão o docente responsável opte sempre por fazer uma leitura modelo seguida posteriormente da leitura dos alunos, isso fá-los perceber qual o melhor caminho a seguir quer a nível de decifração quer a nível de entoação frásica.

Segunda-feira, dia 9 de janeiro de 2012

O professor iniciou esta manhã com a utilização do material estruturado Cuisenaire para introduzir a noção de área. Todos os alunos tinham na sua posse o referido material.

O docente estipulou inicialmente a peça padrão e sugeriu que os alunos realizassem diferentes figuras geométricas, utilizando o material. Posteriormente, fizeram a medição da área de algumas das figuras formadas.

Depois do recreio voltou a apresentar um conteúdo novo, ligando-o à atividade anterior. Apresentou uma ficha com um esquema que apresentava as medidas de área, revelando as diferenças entre as mesmas e as medidas de comprimento.

Os alunos manifestaram algumas dificuldades nos exercícios que se seguiram relacionados com esta matéria.

Inferências

Com a presença nesta aula de Matemática, pude comprovar mais uma vez que os materiais manipulativos despertam interesse nos alunos, facilitando a sua adesão às atividades.

O material Cuisenaire permite que os alunos aprofundem temas como o perímetro, a noção de área, a noção de volume, entre outros, dado o formato das peças e as inúmeras figuras que se podem criar com a sua junção. Para além da composição das peças, o facto de serem coloridas permite que os alunos, mais facilmente compreendam os seus valores e os consigam associar ao comprimento das peças, no caso destes temas matemáticos. Caldeira (2009) afirma ainda que, “para além do desenvolvimento da lógica matemática, o material Cuisenaire possui um considerável valor na educação sensorial. As peças são feitas de uma material de fácil manipulação e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e a experimentação.” (p. 126)

Este material torna-se ainda mais eficaz quando experimentado e manuseado por todos os alunos da turma, situação à qual o professor dedicou especial preocupação. Todas as crianças da turma tiveram a oportunidade de criar figuras que mais tarde mediram, calculando a sua área. Caldeira (2009) alerta que “o material Cuisenaire pode ser utilizado em “demonstrações” feitas pelo professor, mas não será demais lembrar

que ele foi concebido principalmente como instrumento de investigação e descoberta dos alunos.” (pp. 126 – 127)

É importante que o docente esteja consciente dos benefícios da experimentação dos alunos, tornando-se relevante que tente proporcionar a mesma oportunidade de manipulação a todas as crianças da sala.

Terça-feira, dia 10 de janeiro de 2012

O professor deu mais uma vez início à manhã com a correção dos trabalhos realizados em casa pelos alunos.

Seguiu-se a realização de uma ficha com exercícios de Matemática, que serviu de consolidação dos conteúdos abordados na manhã anterior. Os alunos apresentaram algumas dificuldades na resolução dos exercícios propostos na ficha, tornando-se necessária a constante intervenção do professor no auxílio às crianças.

Ainda na primeira parte da manhã, a minha colega Filipa teve uma aula surpresa, sugerida pelo professor titular da turma, que pretendia que ela encaminhasse os alunos na realização de uma ficha com exercícios de Língua Portuguesa, abordando conteúdos gramaticais.

A Filipa cumpriu o estipulado de uma forma bastante dinâmica e esclareceu todas as dúvidas existentes.

Inferências

Conforme pode ser confirmado nos relatos anteriores, o professor Hugo, no que respeita à noção de área, iniciou o tema através da utilização do material Cuisenaire, fazendo, os alunos, uso da sua manipulação para perceção dos conteúdos.

A continuação deste tema foi levada a cabo através da realização de uma ficha que contava com exercícios de aplicação de conhecimentos relacionados com o mesmo.

O registo escrito veio como complemento ao anteriormente abordado. Desta vez os alunos deveriam realizar exercícios de conversões no que respeita às medidas de área. De acordo com a NCTM (1994), “escrever é outra componente importante do discurso. Os alunos aprendem a usar, num contexto significativo, as ferramentas do discurso matemático – termos especiais, diagramas, gráficos, esquemas...” (p. 36)

Apesar de ser da opinião de que não é só assim que se aprende, não devemos esquecer também a importância do registo escrito e da aplicação de conhecimentos através de exercícios que impliquem a escrita. Deve haver um equilíbrio nas tarefas que envolvam a oralidade e a escrita.

Muitas vezes o uso de materiais de matemática implica essencialmente a oralidade, no entanto, é importante que os alunos aprendam a aplicar os conhecimentos adquiridos e a transportá-los para um registo escrito. Assim, o professor poderá ter uma percepção mais clara e eficaz das dificuldades dos alunos, evidenciando estes o efeito neles causado pela tarefa anterior.

Sexta-feira, dia 13 de janeiro de 2012

O professor iniciou novamente a manhã com a correção dos trabalhos de casa.

De seguida solicitou-me uma aula surpresa de Língua Portuguesa. Iniciei-a com a leitura de um texto do manual sendo a minha leitura seguida da dos alunos.

Era um texto que abordava um calendário e evidenciava a diferença de dias do mês de fevereiro em comparação com os restantes. Esta situação permitiu-me abordar alguns temas de Estudo do Meio e dar início a um diálogo com os alunos acerca desses temas. Durante todo o período de avaliação, tentei questionar todos os alunos da turma.

Seguiu-se a realização de uma ficha que continha exercícios para revisão de conteúdos gramaticais. Na concretização dos exercícios propostos tentei ter atenção a todos os alunos colocando questões diversas mas fazendo com que todos participassem, incluindo os alunos que apresentavam maior dificuldade na resolução de questões.

Terminada a minha tarefa, o professor Hugo distribuiu pelos alunos uma ficha com exercícios de Matemática à qual se referiu como sendo para a avaliação.

Os alunos realizaram-na em silêncio e individualmente.

Depois do recreio os alunos arrumaram os seus trabalhos no dossiê.

Inferências

A turma do 3.º ano em que estagiei é, na sua maioria composta por alunos de rápido raciocínio e que facilmente executam as tarefas propostas. Existem, no entanto, alguns casos em que o ritmo das crianças é mais lento e apresentam maior dificuldade na execução de tarefas. Importa no entanto que o professor não desista de encorajar os

alunos com um ritmo de percepção mais lento e que respeite o seu desenvolvimento natural.

Quando uma criança falha e não é encorajada a ultrapassar obstáculos, pelo contrário, é esquecida por simplesmente não existir tempo, vai acabar por desmotivar e desacreditar nas suas capacidades. Consequentemente irá falhar de novo vezes sem conta até desistir simplesmente de realizar as tarefas. Para Lieury e Fenouillet (1997), “os incentivos positivos revelam-se essenciais na pedagogia mas constata-se que ignorar os alunos equivale a um incentivo negativo...” (p. 22)

O professor deve respeitar o ritmo de cada aluno e adotar estratégias que não prejudiquem nenhuma das crianças. Assim, como refere Pacheco (1999), “a personalização da aprendizagem requer do professor uma acomodação aos ritmos de aprendizagem dos alunos, tendo como pressuposto o seguinte: os alunos mais lentos necessitam de mais tempo para aprender os mais rápidos de menos.” (p. 169)

Assim me esforcei por fazer, coloquei questões a todos os alunos incentivando-os sempre, e principalmente aos que apresentavam mais dificuldades em responder ao pedido. Cunha (1996) sugere que “uma boa professora vai de carteira em carteira animando aqui, corrigindo acolá, explicando ali. Não é tanto a explicação que interessa, é a presença, a lembrança, o cuidado.” (p. 62)

Apesar de alguns alunos demonstrarem não dominar os conteúdos e não serem capazes de ultrapassar aquela situação, dei-lhes tempo e tentei dar-lhes ajudas que os encaminhassem à resposta correta por acreditar que assim deve ser. Cunha (1996), referindo-se à criança com dificuldades, aponta que “o professor (...) aceita-o na sua dificuldade e é esta aceitação que dá ânimo ao aluno para automaticamente prosseguir o trabalho.” (p. 63)

A não desistência do professor encoraja e motiva os alunos a prosseguirem e ultrapassarem os obstáculos sentidos. Se o professor os incentiva, eles conseguem. Cunha (1996) acrescenta que “quanto mais exigimos delas, contando que seja com respeito, com o devido encorajamento e compreensão, mais elas se sentem queridas, desejadas e entusiasmadas.” (p. 68)

Tive então a prova de que a postura do professor influencia bastante o comportamento do aluno e talvez por não ter desistido, consegui obter dos alunos os resultados esperados, com mais ou menos tempo.

Segunda-feira, dia 16 de janeiro de 2012

Depois de corrigidos trabalhos de casa dos alunos, o professor distribuiu pela turma uma ficha que pretendia rever conteúdos gramaticais. O docente referiu-se à mesma como sendo para avaliação. As crianças realizaram-na até à hora do recreio.

Depois do recreio trabalharam a pares com o material estruturado Tangran. Utilizaram-no para rever o cálculo da área do quadrado. Para efetuarem esse cálculo, através da utilização de uma régua, mediram os lados da peça quadrangular componente deste material e calcularam então a sua área.

O restante tempo destinou-se à livre exploração do material, permitindo o professor que os alunos criassem várias figuras.

Terminaram a manhã com a exploração de um jogo, utilizando o quadro interativo e uma ligação à internet. Em grupos iam “rodando” a vez de jogar.

Inferências

Na segunda parte da manhã, os alunos estiveram sempre em contacto com o material estruturado Tangran.

Visto o conteúdo a ser abordado há vários dias ser a área de figuras este material constitui um bom apoio no desenvolvimento de atividades relacionadas com este tema, visto ser composto por diferentes figuras geométricas.

É um material lúdico que permite às crianças imaginarem e criarem, conciliando isso com exercícios matemáticos significativos. Tal como refere Santos (citado por Caldeira, 2009) “o Tangran como jogo ou como arte, possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio (...) as formas geométricas que o compõem, permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explorações.” (p. 391)

Durante um longo período de tempo as crianças manipularam livremente e criaram diferentes figuras com o material, quer através da sua manipulação quer através do jogo no quadro interativo. Caldeira (2009) acrescenta que “o seu valor educativo, entre outros aspectos, reside no exercício da concentração e no estímulo à investigação e à criação. Permite actividades que envolvem a manipulação de figuras geométricas...” (p. 398)

Este material constitui mais uma interessante estratégia de desenvolvimento de competências a nível da Matemática.

Terça-feira, dia 17 de janeiro de 2012

Nesta manhã eu fiquei responsável pelas atividades levadas a cabo pelos alunos. Iniciei com a área de Língua Portuguesa, para a qual distribui um texto pelos alunos, lido primeiro por mim e de seguida pelos alunos.

Para colocar questões de interpretação e revisão de conteúdos gramaticais, disponibilizei um placar grande que tinha desenhado um jogo de tabuleiro, semelhante ao “Jogo da Glória”. Os alunos, em grupos lançavam um dado e através de pins, ocupavam a casa ditada pelo mesmo, respondendo posteriormente a questões, cuja resposta correta lhes dava a oportunidade de manterem a sua posição. Caso contrário, deveriam recuar uma casa.



Figura 18 – Alunos em grupos a jogarem o “Jogo da Glória”

Seguiu-se a aula de Matemática, para a qual distribui pelos alunos pequenos campos de futebol em esferovite que os alunos mediram com a régua e calcularam a sua área.



Figura 19 – Aluno a utilizar a régua para medir o campo de futebol

De seguida, distribui também bolas de esferovites, semelhantes às de futebol que continham no seu interior situações problemáticas que os alunos resolveram individualmente, depois de as colarem numa ficha.



Figura 20 – Aluno a resolver a situação problemática encontrada no interior da bola

Depois do recreio teve lugar a aula de História de Portugal que tinha como objetivo apresentar D. Afonso Henriques e o seu reinado. Para isso projetei um *power point* com imagens da época e conforme íamos dialogando acerca das imagens, os alunos iam representando, com a utilização de acessórios, alguns episódios marcantes.



Figura 21 – Aluno a representar



Figura 22 – Alunos a simularem a Batalha de S. Mamede

Inferências

Esta é uma manhã que acredito recordar durante muito tempo. A experiência que vivi com esta turma foi absolutamente marcante. Não sei se por se aproximar o fim do meu período de estágio ou simplesmente por ter uma excelente relação com os alunos...

O certo é que a minha manhã de atividades foi realmente bastante positiva e decorreu de acordo com a minha planificação.

Creio que os materiais que levei para a sala de aula e que disponibilizei aos alunos tiveram especial influência na sua postura exemplar. É certo que, talvez pela relação de proximidade que referi acima, também eu me encontrava bastante motivada e

feliz por ter a oportunidade de desenvolver aquelas atividades com os alunos. Ficou para mim claro que o modo como nos dirigimos às crianças vai influenciar a sua prestação.

Cunha (1996), ao colocar-se no papel de um aluno, afirma que “o bom professor é aquele que apresenta de tal modo a matéria que eu me sinto fascinado por ela e mobilizo as minhas estratégias e recursos para a conhecer e gozar.” (p. 60)

Tive desde o primeiro minuto a certeza de que os alunos estavam interessados no que estava a acontecer e tornavam-se ainda mais a cada momento em que mostrava um novo material. Para Pacheco (1999), “a atenção dos alunos depende, grosso modo, dos factores externos (...) como é o caso dos materiais e recursos didácticos...” (p. 178)

Nas atividades das três áreas, procurei sempre implicar o mais possível os alunos. Era meu objetivo que participassem tanto quanto possível. Penso que também isso influenciou a sua prestação. De acordo com Pacheco (1999), “quanto mais conseguir implicar o aluno nas actividades, utilizar referências pessoais e variar os materiais e recursos didácticos, maior êxito este terá.” (p. 178) O mesmo autor refere ainda que “uma atividade é mais gratificante do que outra se atribui aos alunos papéis activos, em vez de passivos, em situações de aprendizagem.” (Pacheco, 1999, p. 180)

Lembro com agrado que na aula de História de Portugal, que tanto temi por ser para mim a primeira, alguns alunos ouviam tão atentamente a história e era visível nos seus rostos que estavam a ser levados pela imaginação e ficavam por vezes boquiabertos, sem de aperceberem de tal situação.

Cunha (1996) questiona: “o que é a pedagogia e o que é a didáctica, senão a ciência, ou a arte, de saber apresentar as matérias de tal modo adaptadas à idade e estágio de desenvolvimento da criança, que ela se sinta atraída e mobilizada?” (p. 60)

Foi para mim uma manhã muito enriquecedora. Fez-me perceber que se nos dedicarmos e entregarmos a esta profissão podemos colher muitos frutos no desenvolvimento dos alunos.

Sexta-feira, dia 20 de janeiro de 2012

Nesta manhã a minha colega Filipa esteve responsável pelas atividades realizadas pelos alunos.

Iniciou com a área de Língua Portuguesa, para a qual apresentou um texto que contava uma história em que abordava várias figuras geométricas. Continuou esta área com a utilização do quadro interativo onde expôs um *power point* com questões de

interpretação e revisão de conteúdos gramaticais. Em cada diapositivo surgia uma questão e o nome do aluno que deveria responder à mesma. Caso acertasse, esse aluno recebia uma figura relacionada com o texto que significava um ponto.

Para terminar a abordagem do texto, a minha colega sugeriu aos alunos que representassem, através do uso de plasticina, as figuras geométricas referidas na história. Deu assim início à aula de Matemática que pretendia a realização de exercícios que implicassem a área do triângulo.

Distribuíu posteriormente uma ficha com situações problemáticas que os alunos resolveram em conjunto, utilizando também o quadro interativo.

A manhã terminou com uma aula de História de Portugal, para a qual a Filipa apresentou um *power point* que continha jogos variados que os alunos deveriam realizar a fim de continuarem a apresentação. Pretendeu aprofundar conhecimentos acerca do reinado de D. Sancho I.

Inferências

Esta manhã de atividades foi bastante interessante e destaco a postura da minha colega que, não sei se partilhando dos mesmos sentimentos que eu ou não, esteve bastante alegre, dinâmica e entusiasmada. Isso era visível dada a sua expressão facial e a sua postura em geral, face ao acontecimento. Esta situação voltou a espelhar-se na atitude dos alunos que durante todo o tempo de avaliação da Filipa se mantiveram interessados, atentos e participativos. Marujo, Neto e Perloiro (2000) defendem que “ser um professor de sucesso significa (...) partilhar um espírito alegre e entusiasmado.” (p. 41)

Para além disso um professor, para garantir sucesso na sua profissão tem que “gostar daquilo que se faz e ter prazer em estar com os seus alunos.” (Marujo et al., 2000, p. 41)

Pude confirmar esta teoria, assistindo a esta aula e testemunhando o bom ambiente que se fez sentir. Quando a minha colega, inicialmente mudava os diapositivos de Língua Portuguesa, fazia com que a curiosidade dos alunos por verem o nome que se seguia os “prendesse” ao quadro e os levasse a aderirem à atividade. Também a sua expressão fazia com que existisse algum *suspense* e alimentava ainda mais esse desejo de perceber o que se seguia.

Além da sua postura, é de destacar todas as atividades que a Filipa propôs. Cada uma delas implicava ativamente os alunos e também isso se torna uma boa estratégia de captação de atenção. De acordo com a UNESCO (1999), “há maiores possibilidades de aprendizagem nas salas de aula onde existe aprendizagem activa, ou seja, abordagens que encorajam os participantes a implicar-se em oportunidades de aprendizagem.” (p. 15)

Esta manhã foi planificada com base na participação constante dos alunos já que “os métodos activos de aprendizagem, implicando que os participantes de um curso trabalhem cooperativamente para desenvolver as suas capacidades e conhecimentos e incluindo a resolução conjunta de problemas, têm muitas vantagens.” (UNESCO, 1999, p. 15)

Tive mais uma vez a oportunidade de confirmar a ideia de que a postura e as atividades propostas são dois aspetos que exigem especial atenção pois ditam em grande parte o sucesso no desenvolvimento de competências dos alunos.

Segunda-feira, dia 23 de janeiro de 2012

O professor iniciou esta manhã, como habitualmente com a correção dos trabalhos realizados em casa pelos alunos.

Seguiu-se a realização de uma ficha de avaliação de Matemática, que os alunos realizaram individualmente.

Depois do recreio o professor, em conjunto com os alunos, fez a correção da ficha realizada anteriormente.

A manhã terminou com a continuidade do jogo de História de Portugal, iniciado pela Filipa na manhã anterior.

Inferências

Tal como referido no relato acima apresentado, os alunos do 3.º ano realizaram nesta manhã uma prova de avaliação de Matemática.

Por vezes torna-se evidente que os professores em geral podem revelar uma capacidade maior num determinado contexto ou situação do que noutra. Assim sendo, a avaliação tem o fundamental papel de verificar e controlar o desempenho do professor. Tal como refere a NCTM (1994), “o processo de avaliação deve gerar informações

sobre o ensino e proporcionar uma análise dessa informação que conduza (...) a ricas e adequadas experiências de desenvolvimento profissional.” (p. 76)

A área da Matemática, tal como qualquer outra exige uma regulação constante com vista a melhorar o ensino. Através dos resultados da avaliação o professor pode melhorar o seu desempenho, alterando-o no caso de se verificar necessário. De acordo com a NCTM (1994), “melhorar o ensino da matemática depende do que o professor sabe e faz. O processo de avaliação pode revelar áreas de ensino que não são coerentes com a perspectiva desejada do ensino da matemática.” (p. 76)

É fundamental que este processo seja constante e que a recolha de informações tenha um efeito que conduza à qualidade do ensino. A NCTM (1994) acrescenta ainda que “a avaliação do ensino da matemática deve ser um processo cíclico que envolva a recolha e análise periódicas de informação sobre o ensino da matemática de cada professor.” (p. 77)

Assim, torna-se fundamental que o professor proporcione momentos de avaliação frequentes que sirvam de regulação da sua prestação e do efeito da mesma na aprendizagem dos alunos.

Terça-feira, dia 24 de janeiro de 2012

O professor iniciou a manhã com uma ficha de aplicação de conhecimentos a nível da área da Matemática que pretendia rever conteúdos já abordados. Deu início à sua realização através de um exercício que efetuou no quadro, continuando posteriormente os alunos individualmente a tarefa.

Seguiu-se a aula de Língua Portuguesa, na qual os alunos leram um texto e posteriormente responderam a questões de interpretação do mesmo.

Depois do recreio, na aula de Estudo do Meio, o professor apresentou um *power point* contendo imagens que serviram de apoio para a abordagem dos vários tipos de relevo existentes. Os alunos assistiram à apresentação e iam comentando as imagens observadas, tirando conclusões conduzidas pelo professor.

Inferências

Tendo em conta o tema abordado na aula de Estudo do Meio, o material selecionado pelo professor é, na minha opinião, um bom recurso, na medida em que

permite analisar imagens reais e isso facilita aos alunos uma percepção correta dos conteúdos abordados. Borràs (2001b) aponta que “o diapositivo é um recurso francamente útil para analisar imagens estáticas.” (p. 308)

Na área do conhecimento em questão, é fundamental que os alunos tenham uma ideia o mais aproximada da realidade possível. Torna-se incomportável conduzir os alunos em visitas de estudo por cada tema abordado na sala de aula, embora essa fosse a situação ideal. Tal como sugere Borràs (2001b), referindo-se ao uso de diapositivos, “a sua utilização é ideal para conhecer realidades e experiências a que o aluno tem acesso difícil.” (p. 308)

O mesmo autor acredita ainda que “nas áreas de ciências sociais, ciências naturais e educação visual, o diapositivo pode ser uma ferramenta didáctica de primeira grandeza.” (Borràs, 2001b), p. 308)

A apresentação de diapositivos permite também controlar o ritmo da aula, fazendo com que o professor tenha a possibilidade de acompanhar os alunos de acordo com as suas necessidades. Borràs (2001b) aponta que “outra das vantagens é que o seu ritmo de utilização se pode adequar às necessidades da aprendizagem e aos condicionamentos que se verificam na aula no momento da sua utilização.” (p. 308)

Tornam-se assim evidentes algumas das vantagens da utilização de uma apresentação de diapositivos. É uma boa ferramenta, principalmente na apresentação de imagens reais.

Sexta-feira, dia 27 de janeiro de 2012

Nesta manhã fui mais uma vez surpreendida pela equipa de professores que compõem a Supervisão da Prática Pedagógica.

Foi-me solicitado que desse uma aula de aproximadamente 20 minutos. Durante esse tempo fiz a leitura de um texto, seguida da leitura por parte dos alunos e coloquei algumas questões de interpretação do mesmo e revisão de conteúdos gramaticais.

Seguiu-se uma reunião para apreciação da minha prestação.

Inferências

Mais uma vez sofri uma avaliação da minha prestação durante o estágio. Considero esta situação bastante importante para o meu crescimento enquanto futura

docente, uma vez que pude ter um *feedback* de pessoas com conhecimentos e experiência superior à minha acerca do meu desempenho. Isso levou-me a refletir e reconhecer algumas falhas a melhorar.

Através destes momentos de avaliação é-nos permitido refletir e melhorar o nosso desempenho, com o objetivo de sermos melhores profissionais.

Capítulo 2

Planificações

CAPÍTULO 2 – Planificações

Descrição do capítulo

O presente capítulo destina-se, inicialmente à exploração do tema *planificação*, ostentando definições do mesmo, assim como da sua função no dia-a-dia do docente. Serão também apresentadas as características do modelo T de aprendizagem, já que é o modelo de planificação utilizado nos Jardins-Escolas João de Deus. Ambos os temas se encontram sustentados pela respetiva fundamentação teórica, fazendo referência a diferentes autores.

O capítulo está dividido em duas secções, sendo que na primeira secção será apresentada uma planificação, referente ao ensino Pré-Escolar, abordando a área do Conhecimento do Mundo.

A segunda secção apresenta duas planificações, desta vez referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, abordando duas áreas do conhecimento, Língua Portuguesa e Matemática.

As planificações apresentadas obedecem às características do modelo T de aprendizagem e foram executadas nas turmas a que se referem, ao longo do período de estágio profissional.

Posteriormente à apresentação dos planos de aula será exposto um comentário crítico aos procedimentos utilizados, bem como expressas ideias de diferentes autores, relativamente aos mesmos.

2.1 Fundamentação teórica

Antes de falar de planificar, importa referir a importância do currículo, sendo este um plano nacional e anual de organização do ensino e um auxílio na prática da educação.

O currículo serve como uma ferramenta ao educador/professor no dia-a-dia da sua profissão, e é utilizado como um guia dos conteúdos e temas a desenvolver durante o ano letivo, apresentando também sugestões ao docente para levar a cabo os conteúdos programáticos estabelecidos.

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990):

os currículos traduzir-se-iam numa listagem ou esquema de temas e tópicos por área disciplinar (ou disciplina), apresentando uma certa organização e sequência, a que se acrescentam, por vezes, algumas indicações ou sugestões metodológicas no tratamento dos conteúdos programáticos enunciados. (p.47)

Podemos encarar o currículo como a estipulação de metas a alcançar a nível do ensino, bem como o caminho que se deve percorrer para alcançá-las.

Zabalza (2000) é da opinião de que:

o currículo é um conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. (p.12)

Ribeiro e Ribeiro (1990) definem currículo como sendo um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover.” (p.51)

É pois importante que a escola e o docente conheçam o currículo para que possam tirar o maior partido dele e contribuir para o desenvolvimento global dos alunos.

Tendo em conta que o currículo é vasto e abrangente, por ser posto em prática a nível nacional, cabe a cada instituição criar um programa adaptado à realidade social em que se insere para que o professor o ponha em prática de forma a que esteja ao alcance de todos os alunos.

Zabalza (2000) refere que “a escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo (...) esboça as linhas gerais de adaptação do Programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades.” (p.46)

Cabe ao professor/educador gerir a turma e programar as atividades de acordo com as necessidades dos seus alunos. Para que a atividade docente seja concretizada com sucesso, é de extrema importância que o educador/professor tenha em conta os alunos a quem destina as suas práticas diárias, conseguido adaptar as estratégias que levam a cabo a aprendizagem. Zabalza (2000) acrescenta que “o professor tem que apostar decididamente em ser ele próprio o co-responsável pelo projecto e pela gestão do seu próprio trabalho na aula.” (p.46)

Ribeiro e Ribeiro (1990) dizem que, conhecendo o público a que se destina e para conseguir alcançar os objetivos propostos, o docente deve ter em conta “o que se planeia ensinar”, “o como se planeia ensinar” e a “ordem ou sequência em que se vai ensinar.” (p.51)

O professor/educador deve introduzir o currículo no seu dia-a-dia, e a melhor forma de o fazer é planificando as suas atividades para que possam ter um fio condutor ao longo do ano letivo.

Ribeiro e Ribeiro (1990) mencionam a planificação como sendo uma operação relacionada com o sistema curricular e pedagógico e defende que “a planificação do ensino, partindo do currículo, programa actividades de ensino-aprendizagem que selecciona, organiza e sequencia no tempo e concretiza-se num plano de ensino.” (p.59)

Planificar é criar um plano organizado de registo de ideias e intenções de estratégias a desenvolver em sala de aula, plano esse que servirá de guia no cumprimento do currículo e no desenvolvimento de competências dos alunos. Zabalza (2000) sustenta que o ato de planificar, “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção.” (p.47)

O mesmo autor acrescenta que é “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)

A planificação deve englobar não só os conteúdos programáticos, como os procedimentos para alcançá-los e as competências a desenvolver nos alunos.

Ribeiro e Ribeiro (1990) afirmam que “o plano de organização e sequência do processo de ensino-aprendizagem explicita tipos de estratégias, actividades, experiências de aprendizagem a prosseguir, salientando o papel ou actuação do professor e dos alunos...” (p.65)

O docente, ao planificar deve ter em conta o fim a que se destinam as suas estratégias, os objetivos que pretende ver alcançados para que a sua planificação tenha um fundamento lógico e uma razão de existir.

Para Ribeiro e Ribeiro (1990), “quando se planifica um curso, programa ou unidade didáctica, uma decisão crucial é a de escolher os objectivos ou resultados de aprendizagem que os alunos hão-de alcançar, após o processo de ensino em que estarão envolvidos.” (p.88)

A planificação constante poderá tornar-se num grande aliado do docente na medida em que organiza o seu dia-a-dia, fazendo com que o mesmo se sinta de certa forma mais seguro e orientado, gerindo assim melhor o tempo disponível de acordo com as necessidades.

Segundo Zabalza (2000), a planificação tem a função de “reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes cria, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.” (p. 45)

O educador/professor deve utilizar as planificações para avaliar as necessidades e se necessário voltar a pô-las em prática para ultrapassar possíveis obstáculos. Ribeiro e Ribeiro (1990) referem que “... ao longo de todo o processo de planificação, tem o professor de encontrar o seu próprio plano de acção e desmembrar conteúdos e aptidões que necessitam ser mais concretizados.” (p.185)

Existem vários tipos de planificação. As planificações utilizadas nos Jardins-Escolas João de Deus são baseadas no modelo T de aprendizagem, proposto por Martiniano Pérez. Deste modo importa apresentar algumas das características deste modelo.

Este tipo de planificação é denominado de modelo T por apresentar uma forma de duplo T.

O modelo em questão apresenta, numa posição central, as competências a desenvolver, divididas em capacidades/destrezas e valores/attitudes. O modelo original substitui a palavra competências por objetivos, no entanto, as planificações apresentadas foram modificadas devido ao facto de o currículo português do Ministério da Educação utilizar o termo “competências” a desenvolver nos alunos. Desta forma, foi feita uma adaptação para estar em concordância com as ideologias nacionais.

É um modelo amplo, resumido e articulado que pode ser utilizado, de uma forma mais geral, com base numa área ou disciplina ou baseado em unidades ou blocos de aprendizagem. Este último associa o currículo à aula, respeitando a teoria cultural, durante um longo período escolar. Como afirma Pérez (s.d.), “desenvolve o currículo na aula ao longo de um curso escolar, sequenciando no mesmo capacidades – destrezas, valores – attitudes, conteúdos e métodos/ procedimentos.” (p. 39)

Tem como finalidade associar, de uma forma global os conteúdos, os procedimentos e as competências a desenvolver nos alunos. Como afirma Pérez (s.d.), “é possível de uma forma panorâmica e global, numa só folha, integrarmos todos os elementos do currículo e da cultura social e organizacional para ser apreendida na escola ao longo do curso escolar.” (p.40)

É um modelo que dá uma precessão global de toda a informação, é como um guião, uma matriz que permite ao professor saber exactamente o que irá ensinar. Existe a relação entre o que a escola pode dar em interação com a sociedade.

Deste plano fazem parte, como referido anteriormente, as competências a desenvolver nos alunos, quer seja a nível das capacidades e destrezas, quer seja a nível dos valores e attitudes. Assim, Pérez (s.d.), refere-se às capacidades-destrezas

mencionando que “as capacidades-destrezas: indicam os objetivos fundamentais cognitivos e complementares que queremos desenvolver;” (p.40)

No que respeita aos valores-attitudes, o mesmo autor indica que, “os valores-attitudes: mostram os objetivos fundamentais afetivos que pretendemos desenvolver.” (p. 40)

Fazem parte também do modelo T, os conteúdos a abordar, desta forma, Pérez (s.d.) regista que “os conteúdos (conhecimentos): apresentam em três ou seis blocos de conteúdos ou blocos temáticos que se pretende aprender ao longo do ano escolar.” (p. 40)

Por fim, o mesmo autor refere a função do aparecimento dos métodos a utilizar, neste modelo de aprendizagem, diz: “os métodos/procedimentos: apresentam entre nove a doze métodos ou procedimentos gerais, como formas de fazer, para serem apreendidas no curso escolar.” (p.40)

No que diz respeito ao modelo T de unidade de aprendizagem, está integrado no modelo T de área ou disciplina e é desenvolvido de uma forma mais detalhada, referindo-se a unidades de aprendizagem ou blocos de conteúdo. Neste tipo de planificações devem constar: o título do modelo T de unidade de aprendizagem e temporalização, referindo o mesmo autor que deve ser utilizado num período entre 6 e 12 semanas. (Pérez, s.d., p. 40); a identificação dos objetivos (competências) fundamentais, referenciados no lugar ocupado pelas capacidades/destrezas e valores/attitudes e a identificação dos meios para conseguir os objetivos, presentes na coluna que se destina aos métodos ou procedimentos. (Pérez, s.d., p. 40)

É uma forma simples e completa de organizar as atividades que, ao ser utilizada pelo docente facilitar-lhe-á a sua tarefa profissional, e irá ao encontro dos autores, anteriormente apontados, que defendem o hábito de planificar, sendo essa uma prática de extrema importância para atingir o sucesso profissional.

2.2 Planificações em quadro

Quadro 6 – Planificação – Conhecimento do Mundo

Faixa Etária: 5 anos

Nome: Ana Catarina Henriques

Educadora: Emília Tomás

Mestrado Pré-Escolar e 1.º Ciclo

Data: 10/12/2010

Duração: 40 minutos

Plano de aula – Conhecimento do Mundo

Conteúdos	Procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> • A alimentação: <ul style="list-style-type: none"> – A roda dos alimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos estão sentados nos seus lugares habituais; • Conversar com os alunos acerca da importância da alimentação; • Dar a conhecer aos alunos os diferentes grupos da roda dos alimentos e seus constituintes, com a ajuda de uma representação em ponto grande; • Falar da importância de uma alimentação completa, equilibrada e variada; • Fazer “espetadas de frutas”, utilizando pedaços de fruta e paus de espetadas.
Competências	
Capacidades - Destrezas	Valores - Atitudes
<p>Compreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identificar; – Classificar. <p>Experimentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Manipular; – Observar. 	<p>Convivência:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Participar; – Colaborar. <p>Respeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Apreciar; – Aceitar; – Cuidar.

Material: Roda dos alimentos grande, pedaços de fruta e paus de espetada.

Baseado no Modelo T de Unidade de Aprendizagem, plano sujeito a alterações.

2.2.1 Planificação do Conhecimento do Mundo

A área do conhecimento do mundo, como o próprio nome indica, destina-se à apresentação, às crianças, de conteúdos relacionados com o meio que as rodeia. É pois natural que os alunos se demonstrem mais participativos nestas aulas pois são abordados temas do seu dia-a-dia e isso permite-lhes partilhar vivências, sentindo-se assim mais motivados.

A alimentação foi o tema abordado e o início da aula centrou-se essencialmente na opinião das crianças acerca da sua importância. Nesta altura, os alunos tiveram a oportunidade de expor as suas ideias, em relação ao tema.

Para que, numa aula, os alunos se mantenham motivados é importante que participem e se sintam integrados. Desta forma, Drew, Olds e Olds (1997) afirmam que “é preciso saber escutar as crianças, ouvir o que têm para dizer e não estarmos constantemente a falar.” (p. 29)

Para introduzir o tema da roda dos alimentos, coloquei perto do quadro uma representação da mesma em ponto grande, com diferentes cores e visível a todos. A apresentação de materiais visíveis a todos permite que os alunos, ao não conseguirem compreender a linguagem do professor possam através da visão tentar acompanhar o que está a ser proposto na sala de aula. Assim como afirma Jensen (2002):

se os alunos não tiverem dificuldades visuais, sair-se-ão melhor quanto mais puderem ver, observar e seguir com os olhos. Se os alunos não conseguem compreender a linguagem do professor, sair-se-ão melhor quando este fizer comunicações predominantemente não-verbais. (p.101)

Depois de apresentada a representação da roda dos alimentos, e dos alunos serem confrontados com a ideia de que existem alimentos mais saudáveis do que outros, iniciou-se uma conversa acerca da importância de uma alimentação completa, equilibrada e variada, podendo as crianças partilhar os seus hábitos alimentares. É importante a partilha de ideias entre as crianças, pois é também uma forma de aprendizagem, integrando mais uma vez os alunos.

De acordo com Jensen (2002), “somos essencialmente seres sociais e os nossos cérebros desenvolvem-se num ambiente social. (...) são vitais a conversa, a partilha e a discussão: estamos biologicamente ligados pela linguagem e comunicação interpessoal.” (p. 141)

O mesmo autor acrescenta ainda que “tem de existir uma maneira de aprender com a experiência através de um *feedback* interactivo.” (p. 55)

Para terminar, os alunos tinham à disposição frutas, pertencendo estas a um dos maiores grupos da roda dos alimentos e sendo considerado um dos mais saudáveis, foram utilizadas para que cada aluno fizesse uma “espetada de frutas” e pudesse ingeri-la depois de terminada.

Nesta idade, é importante que as crianças vivenciem tantas situações quantas possíveis, na medida em que é uma altura na qual “absorvem” tudo o que as rodeia e estão muito disponíveis para a aprendizagem.

A introdução das frutas numa aula sobre a alimentação serviu para que os alunos mantivessem a ideia de que estes alimentos são saudáveis e de que os devem introduzir nos seus hábitos alimentares diários. Segundo Jensen (2002), “o mundo exterior é o verdadeiro alimento para o crescimento. Absorve os cheiros, os sons, as visões, os paladares e o toque, e volta a reunir a informação em incontáveis conexões neuronais.” (p. 54)

Cabe ao educador/professor, proporcionar aos alunos momentos de experiência para que a sua aprendizagem seja rica. A criança utiliza os sentidos para conhecer o mundo e nesta face a curiosidade faz parte integrante do aluno. Assim, deve o docente lançar estratégias que propiciem a vivência e satisfaçam a curiosidade dos alunos. Aranão (1996) afirma que “a criança, portanto, tem de explorar o mundo que a cerca e tirar dele as informações que lhe são necessárias.” (p. 16)

A mesma autora acrescenta ainda que “o professor deve agir como interventor e proporcionar-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que as suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção de seu conhecimento.” (p.16)

Os alunos mostraram grande entusiasmo no decorrer desta atividade. Era notória a sua satisfação quer na preparação quer na ingestão das referidas “espetadas de fruta”. Esta aula serviu como prova das ideias referidas de que a experimentação e vivência de um determinado tema, aumenta o interesse e motivação dos alunos, satisfaz a sua curiosidade e proporciona uma aprendizagem eficaz.

Ano de escolaridade: 2.º ano

Nome: Ana Catarina Henriques

Professora: Rute Costa

Mestrado Pré-escolar e 1.º Ciclo

Data: 25/05/2011

Duração: 40 minutos

Plano de aula – Língua Portuguesa

Conteúdos	Procedimentos
<p>•Estimulação à leitura:</p> <p>– Leitura e interpretação do texto As quatro estações de António Torrado.</p>	<p>•Os alunos estão sentados formando grupos;</p> <p>• Fazer a leitura modelo do texto, seguida da leitura por parte dos alunos;</p> <p>•Jogo de interpretação e revisão gramatical;</p> <p>•Fazer perguntas relacionadas com o texto, utilizando cartões que cada grupo irá escolher;</p> <p>•Entregar uma flor ao grupo por cada questão acertada;</p> <p>•Vence a equipa que obter mais flores.</p>
Competências	
Capacidades - Destrezas	Valores - Atitudes
<p>Expressão Oral:</p> <p>– Organizar informação;</p> <p>– Dialogar.</p> <p>Compreender:</p> <p>– Identificar;</p> <p>– Classificar.</p>	<p>Cooperação:</p> <p>– Entreatuda;</p> <p>– Colaboração.</p> <p>Respeito:</p> <p>– Saber esperar;</p> <p>– Saber aceitar.</p>

Baseado no Modelo T de Unidade de Aprendizagem, plano sujeito a alterações.

Material: Texto, cartões com perguntas e flores.

Dei início à atividade de Língua Portuguesa fazendo a leitura do texto, referido na planificação. Se “a linguagem escrita exige competências não requeridas na comunicação oral” (Sim-Sim, 2006, p. 47) é de facto natural que os alunos apresentem algumas dificuldades ao tentarem fazer uma leitura fluida. Assim, a leitura modelo feita pelo professor, talvez possa servir de apoio na ultrapassagem desses obstáculos. Foi com esse objetivo, que apresentei o texto a trabalhar, lendo-o.

Para fazer a interpretação e análise gramatical do referido texto, sugeri uma tarefa que passava primeiramente por distribuir os alunos por grupos. Zabalza (1998) diz que “parece comprovado que há um maior envolvimento dos indivíduos em objectivos colectivos do que nos individuais.” (p. 57) Depois do sucedido nesta aula, posso afirmar que existe algum fundamento nas palavras do autor acima referenciado, pois é certo que os alunos se mostraram bastante empenhados, ajudando-se, concentrados com o objetivo de não falhar.

Foram colocadas a cada grupo diversas questões relacionadas com o texto. Tudo não passou de um jogo. Um jogo que tinha como objetivo o trabalho em equipa e a abordagem de conteúdos programáticos de uma forma lúdica, à qual todos os alunos aderiram com empenho. Segundo Oliveira (citado por Caldeira, 2009), “as actividades lúdicas são a essência de infância.” (p. 40)

Borràs (2001a) surge ao encontro desta ideia, afirmando que o jogo “é uma actividade fundamental no processo evolutivo que fomenta o desenvolvimento das estruturas intelectuais e uma forma privilegiada de transmissão social.” (p. 207)

Ao jogarem em equipa, os alunos aprendem a trabalhar em grupo, a respeitar o próximo e aprofundam a noção de entreajuda, pois só funcionando como uma equipa poderão alcançar resultados favoráveis. Lopes (citado por Caldeira, 2009) afirma que “a criança aprende jogando. Através do jogo o ritmo natural da criança é mais respeitado e esta encara o erro de forma mais natural e positiva.” (p. 45)

Desta forma, o jogo apresentado proporcionou um momento descontraído de aprendizagem. Caldeira (2009) afirma que “os jogos constituíram sempre uma forma de actividade do ser humano, no sentido de recrear e de educar ao mesmo tempo.” (p. 39)

Podemos dizer que o jogo tem um papel importante no que respeita à socialização, assim como refere Borràs (2001a) “os jogos em grupo promovem o desenvolvimento cognoscitivo, social e moral da criança, e potenciam a cooperação.” (p. 210)

Idañez (2004) refere ainda que “o grupo, como consequência da interacção entre seus membros, se converte numa fonte de energia e capacidade que os indivíduos isolados desconhecem.” (p. 15)

Para além do aspeto social, o jogo permite desenvolver também a vertente cognitiva de modo que Borrás (2001a) acredita existir “uma grande relação entre a estrutura mental do indivíduo e a actividade lúdica que desenvolve. (p. 210)

Podemos assim concluir, olhando para as atividades lúdicas e para o jogo em equipa, como sendo uma mais-valia no desenvolvimento de competências das crianças. Esta experiência tornou-se muito positiva e gratificante para mim, levando-me a acreditar que a inserção deste tipo de atividades na minha vida profissional poderá ser uma boa aposta.

Ano de escolaridade: 1.º ano

Nome: Ana Catarina Henriques

Professora: Sara Sepúlveda

Mestrado Pré-Escolar e 1.º Ciclo

Data: 10/05/2011

Duração: 60 minutos

Plano de aula – Matemática

Conteúdos	Procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> •Leitura de números Calculadoras Pappy . 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos estão sentados nos seus lugares habituais; •Distribuir pelos alunos calculadoras Pappy, bem como marcadores em forma de flor; •Apresentar o material e as suas características; •Fazer exercícios relacionados com os valores que os marcadores admitem de acordo com a posição na calculadora; •Fazer exercícios de leitura de números utilizando as calculadoras.
Competências	
Capacidades - Destrezas	Valores - Atitudes
<p>Orientação Espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Interpretar; – Representar. <p>Raciocínio lógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fluidez mental; – Compreensão. 	<p>Responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Atenção; – Esforço. <p>Respeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Considerar; – Tolerar.

Material: Calculadoras Pappy e marcadores em forma de flor.

Baseado no Modelo T de Unidade de Aprendizagem, plano sujeito a alterações.

----- 5 -----

Para abordar o tema da leitura de números, optei por um material diferente do que os alunos desta turma estavam habituados e para que as atividades de matemática a que me propus pudessem acontecer, dei início à aula distribuindo pelos alunos o material escolhido. As calculadoras Pappy. De acordo com Borràs (2001a), “o educador, quando planifica a acção didáctica, deve pensar nos materiais que vai utilizar, como os vai aplicar, que conteúdos deseja trabalhar com cada um deles, qual a dinâmica de aula a gerar e outros factores.” (p. 295)

Era notório o ambiente de surpresa e expectativa por parte dos alunos, pois tiveram pela primeira vez contacto com este material. Talvez por isso tenham permanecido atentos e bastante participativos. Borràs (2001a) atribui diferentes funções aos materiais didáticos, sendo que uma delas passa por motivar os alunos “existem muitos materiais que têm como principal função motivar os alunos para que desenvolvam determinadas capacidades ou destrezas ou para que adquiram determinados conhecimentos, isto é, desencadear um estímulo para a aprendizagem.” (p. 295)

Essa função surtiu efeito na atividade que decorreu, pois os alunos demonstraram grande motivação e curiosidade em perceber o funcionamento das calculadoras Pappy.

Começo então por fazer uma breve apresentação das características do referido material. É formado por placas, divididas em quatro partes, sendo que cada uma das partes tem uma cor diferente e cada cor representa um valor numérico (1, 2, 4 e 8). É conjugado com a utilização de pequenas “marcas” que podem ser de diferentes tipos. Importa saber que, depois de colocadas por cima de cada quadrado é-lhes atribuído o valor correspondente a esse mesmo quadrado.

Era objetivo desta atividade que as crianças conseguissem representar números através das referidas marcas, atribuindo-lhes valor, colocando-as nos quadrados correspondentes e fazendo também a leitura dos números representados.

Estive mais uma vez perante a utilização de um material manipulativo, que não sendo exceção, “constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem.” (Caldeira, 2009, p. 15)

A mesma autora acrescenta ainda que “o princípio básico referente ao uso de materiais, consiste em manipular objectos e “extrair” princípios matemáticos.” (p. 15)

Inserindo-se na categoria de material manipulativo e usufruindo de todas as vantagens que dos materiais advém, na utilização na sala de aula, este material apresenta ainda características próprias de desenvolvimento, das quais podemos destacar algumas, tais como o facto de que, com ele, a criança “aprende a seleccionar, decidir, descobrir regularidades e a utilizar diferentes modos de chegar à resolução de um problema;” consegue ainda realizar a “compreensão dos números e da numeração;” permite também que a criança reconheça a “compreensão do sentido do número e das operações;” o aluno “efectua o cálculo com números realizando operações;” traduzindo-se também numa vantagem no que respeita ao desenvolvimento do cálculo. (Caldeira, 2009, p. 347)

Foi mais uma vez uma experiência gratificante e que considerei de imediato útil para a minha formação por provar a eficácia do uso de materiais manipulativos, bem como da introdução da novidade como estratégia.

Capítulo 3

Dispositivos de Avaliação

CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação

Descrição do capítulo

O presente capítulo destina-se à apresentação de uma abordagem feita ao tema da avaliação de competências, baseada e fundamentada com diferentes autores.

Esta abordagem pretende clarificar o conceito de avaliação, bem como as formas em que esta se pode apresentar, realçando a sua importância quer na educação Pré-Escolar, quer no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De seguida, serão apresentados três dispositivos de avaliação, dois deles aplicados em Educação Pré-Escolar (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e área de Conhecimento do Mundo) e um no 1.º Ciclo do Ensino Básico, (Matemática), devidamente contextualizados e apresentados em anexo.

No espaço destinado à avaliação de cada um desses dispositivos, serão apresentados os parâmetros e critérios a avaliar, bem como um quadro com as respetivas cotações.

Para terminar poderão ser encontradas grelhas de avaliação e gráficos com a apresentação dos resultados, devidamente analisados.

3.1 Fundamentação teórica

Para que exista sucesso profissional do docente, é importante que este utilize a avaliação de conhecimentos como parte integrante do ensino e como forma de controlo da eficácia das estratégias utilizadas a fim de melhorá-las, se necessário.

A avaliação é uma forma do professor clarificar as suas ideias no que respeita à aprendizagem feita por parte dos alunos, fazendo-a corresponder com os objetivos que pretende alcançar.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990):

a avaliação do ensino define situações ou comportamentos indicadores da aprendizagem conseguida pelos alunos, resultando daí a evidência ou demonstração do que se aprendeu, verificando se há ou não correspondência entre os resultados esperados (no currículo) e os acontecidos. (p.59)

Para os mesmos autores, a avaliação “proporciona feedback (...) obrigando a rever, alterar ou aperfeiçoar.” (p. 59)

De acordo com Zabalza (1994), “quando avaliamos, fazemos quer uma medição (entendida em sentido amplo, como recolha de informação), quer uma valoração.” (p. 220)

Avaliar passa inicialmente pela execução de um plano para obtenção de resultados, plano esse que deverá ter em conta os objetivos e estratégias a adotar para alcançá-las e poderá ser modificado de acordo com as necessidades e com a experimentação do mesmo. Assim como afirmam Brown, Race e Smith (2000), “deve elaborar-se uma estratégia de avaliação desde o início e não ter receio de fazer modificações com base na experiência.” (p.18)

Ribeiro e Ribeiro (1990) afirmam que:

a avaliação define um plano de apreciação dos objectivos de aprendizagem que se visam, determinado processos e instrumentos que permitam evidenciar os resultados reais obtidos, tanto os que concordam com os objectivos pretendidos como os que deles se afastam, no sentido de melhorar o processo de ensino e o próprio plano inicialmente construído. (p. 65)

Uma das funções de avaliar é no fundo a aquisição de um feedback sobre o modo como estão a ser adquiridos os conhecimentos. Nesta linha de pensamento, Brown et al. (2000) afirmam que “é verdade que muitas vezes os alunos têm graves lacunas nos seus conhecimentos, mas frequentemente isso indica que houve falhas no ensino que diz respeito a essas áreas de conhecimento.” (p.31)

Assim, a avaliação pretende regular a aprendizagem, orientar o percurso escolar dos alunos e certificar a aquisição de conhecimentos ao longo da sua vida escolar.

De acordo com Leite e Fernandes (2002), “pretende-se com a avaliação evitar desvios ao que previamente foi planificado e impedir a ocorrência de efeitos marginais ao caminho delineado e aos resultados antecipados” (p.39).

Existem várias formas de avaliação, destacando-se três: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Estes três tipos de avaliação devem estar interligados e devem ser utilizados com frequência, de modo a aferir os conhecimentos apreendidos, permitindo que o professor prossiga nos conteúdos, tendo conhecimento das dificuldades que para trás ficaram.

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990), “a elaboração de instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa segue, logo, a formulação de objectivos com que directamente se relaciona, permitindo, assim, aperfeiçoar aquela formulação antes de iniciar as operações seguintes.” (p. 66).

No que respeita à avaliação diagnóstica, o professor deve pô-la em prática antes da introdução dos conteúdos planificados, pois pretende aferir os conhecimentos prévios dos alunos acerca de determinados conteúdos, servindo assim de ponto de partida na

introdução de novas matérias. Permite ao professor ter conhecimento das aprendizagens previamente realizadas pelos alunos facilitando a delimitação de estratégias a adotar.

Ribeiro e Ribeiro (1990) definem a avaliação diagnóstica como:

a última operação a realizar antes da execução das unidades de ensino planificadas, visando verificar o domínio, por parte dos alunos, de aptidões e conhecimentos indispensáveis à unidade de ensino a encetar; pode, ainda, averiguar se os alunos demonstram ter atingido já os objectivos da unidade de ensino proposta, permitindo ao professor avançar para um ponto mais adiantado do que previra. (p. 68).

O professor, ao aplicar este tipo de avaliação, terá mais facilidade em saber se os alunos possuem os pré-requisitos necessários à nova unidade e se já adquiriram algumas das aprendizagens da mesma.

Leite e Fernandes (2002) defendem que “é, de certo modo, esta avaliação diagnóstica que permite situar os alunos em relação aos objectivos programados e regular, em função desses pré-requisitos, os caminhos para a construção da aprendizagem.” (p.39).

No que respeita à avaliação formativa, esta é feita ao longo do encaminhamento das atividades e tem o papel fundamental de mostrar o que foi aprendido pelos alunos, verificando o professor, se os objetivos que pretende alcançar estão a ser de fato alcançados.

Para Ribeiro e Ribeiro (1990), “a avaliação formativa ocorre durante a condução das actividades de ensino, no sentido de ir verificando o progresso da aprendizagem do aluno e o cumprimento dos objectivos, em segmentos limitados do programa.” (p.68).

Este tipo de avaliação deve ser posto em prática de uma forma sistemática, acompanhando todo o percurso formativo dos alunos. Assim, Leite e Fernandes (2002) proferem que “para que a avaliação formativa cumpra as intenções que a orientam, é necessário que seja sistemática e contínua, isto é, que acompanhe todo o processo de formação.” (p.42).

Ao pôr em prática a avaliação formativa, o professor deve ter em conta que se trata de uma forma de avaliar curtos períodos de aprendizagem, sendo fundamental que o vá fazendo ao longo do ano letivo.

Já a avaliação sumativa, é feita depois de um longo período de aquisição de conhecimentos e funciona como uma avaliação final de conteúdos seleccionados como sendo mais relevantes.

Ribeiro e Ribeiro (1990) acrescentam que “a avaliação sumativa constitui uma espécie de “balanço final” sobre a aquisição de aprendizagens num segmento largo do

programa, para o que selecciona aspectos mais importantes e representativos da matéria sobre que incide essa avaliação.” (p. 68)

Ao contrário das anteriores, a avaliação sumativa, classifica os alunos, isto é, confere-lhes uma classificação de acordo com o seu desempenho. Como tal, é utilizada no final de um longo período de aprendizagem. Leite e Fernandes (2002) acrescentam que, “na avaliação sumativa recorre-se a instrumentos e a procedimentos de avaliação final, realizados segundo uma estrutura de síntese.” (p.43).

O ato de avaliar permite que alunos e professores tenham consciência do que foi adquirido e é uma forma mais organizada de ensino, fazendo com que, ao passar para um conteúdo o professor possa saber se o anterior foi bem conseguido.

Os mesmos autores referem ainda que o ensino dos alunos é assim:

mais coerente no seu desenvolvimento, dado que os objectivos ou resultados que prossegue servem de “ponto de referência” constante, evitando que alunos e professores naveguem, de algum modo, “à deriva” e que haja contradições claras entre o que se ensina e o modo como se ensina, entre o que se pretende aprender e a maneira como se realiza essa aprendizagem. (Leite & Fernandes, 2002, p. 88).

É desta forma importante que o professor encare a avaliação como uma ajuda indispensável no seu sucesso profissional e a utilize como uma via para a adoção de melhores estratégias de ensino, melhorando sempre o seu desempenho em benefício dos alunos.

3.2 Avaliação das atividades

Foram realizadas três propostas de trabalho, duas para a Educação Pré-Escolar e uma para o 1.º ciclo do Ensino Básico, como referido anteriormente, constituindo cada uma, um dispositivo, com o fim de serem agora avaliadas e classificadas.

Cada uma das atividades surge sustentada por um quadro que explicita as cotações que lhes foram atribuídas. Essas cotações, atribuídas a cada questão, integrada na proposta de trabalho, são baseadas em parâmetros e critérios que os alunos deverão respeitar, a fim de obterem a classificação máxima. A classificação é dada com base na escala de Likert, sendo atribuídos valores de 0 a 10.

Tendbrink (2002) refere que “as escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes.” (p. 257) Acrescenta ainda que, “uma escala de observação normalmente consiste num conjunto de características ou comportamentos a julgar e algum tipo de hierarquia.” (p. 259) Por sua vez “o

observador usa a escala para indicar a qualidade, quantidade ou nível de rendimento observado.” (p. 259)

Quadro 9 – Escala de Likert

Fraco	0 – 2,9
Insuficiente	3 – 4,9
Suficiente	5 – 6,9
Bom	7 – 8,9
Muito Bom	9 – 10

Após o quadro, surge uma grelha de avaliação, de cada área, na qual serão descritas as cotações que cada aluno alcançou, em cada uma das questões presentes na proposta de trabalho.

No final da avaliação de cada área, é possível ter uma perceção rápida e simplificada dos resultados obtidos, através da análise de gráficos circulares referentes às classificações dos alunos.

3.3 Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (anexo A)

O primeiro dispositivo de avaliação (apresentado em anexo) foi aplicado à turma do bibe azul B (5 anos), do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade. Foi concebido com o objetivo de aferir conhecimentos na área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e foi realizado por 30 alunos.

3.3.1 Descrição dos parâmetros e critérios a avaliar

A proposta de trabalho colocada ao bibe azul (4 anos) tinha como principal função a aplicação de conhecimentos relacionados com as vogais, maiúsculas e minúsculas, a contextualização das mesmas e a formação de ditongos.

Os critérios deste dispositivo consistiam na identificação da vogal “a”, na associação entre as vogais minúsculas e as maiúsculas correspondentes, na contextualização das vogais, através de palavras lacunares e na formação de ditongos através de ligações.

Quadro 10 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 1

N.º	Parâmetros	Critérios		Cotações
1	Identificação de vogais	Circundou 5 a 6 vogais “a”	2	2
		Circundou 4 a 5 vogais “a”	1,5	
		Circundou 2 a 3 vogais “a”	1	
		Circundou 1 a 2 vogais “a”	0,5	
		Não circundou nenhuma vogal “a”	0	
2	Correspondência entre vogais minúsculas e maiúsculas	Fez corretamente a correspondência A/a	0,5	1,5
		Fez corretamente a correspondência E/e	0,5	
		Fez corretamente a correspondência O/o	0,5	
3	Contextualização de vogais	Identificou corretamente a vogal em falta na palavra “bola”	0,75	2,25
		Identificou corretamente a vogal em falta na palavra “janela”	0,75	
		Identificou corretamente a vogal em falta na palavra “gato”	0,75	
4	Formação de ditongos	Formou corretamente 7 a 8 ditongos	2,25	2,25
		Formou corretamente 5 a 6 ditongos	1,75	
		Formou corretamente 3 a 4 ditongos	1,25	
		Formou corretamente 2 a 1 ditongos	0,75	
		Não formou corretamente nenhum ditongo	0	

	Apresentação do trabalho	Muito cuidada e adequada	1	1
		Cuidada e adequada	0,5	
		Pouco cuidada e adequada	0	
	Caligrafia	Legível	1	1
		Não legível	0	
Total:				10

3.3.2 Grelha de avaliação

Escala utilizada:

0 – 2,9 **Fracó** 3 – 4,9 **Insuficiente** 5 – 6,9 **Suficiente** 7 – 8,9 **Bom** 9 – 10 **Muito Bom**

Quadro 11 – Grelha de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Grelha de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita							
Questões	1	2	3	4	Apres.	Caligrafia	Total
Cotações	2	1,5	2,25	2,25	1	1	10
1	1,5	1,5	2,25	2,25	1	1	9,5
2	2	1	2,25	1,25	1	1	8,5
3	2	1,5	1,5	1,75	1	1	8,75
4	2	1,5	2,25	2,25	1	1	10
5	1,5	1,5	2,25	1,25	1	1	8,5
6	2	1,5	2,25	2,25	1	1	10
7	1,5	1	1,5	1,25	1	1	7,25
8	2	1,5	2,25	2,25	1	1	10
9	2	1	1,5	1,25	1	1	7,75
10	2	1,5	2,25	1,25	1	1	9
11	1,5	1,5	2,25	0	0,5	1	6,75
12	2	1	2,25	2,25	1	1	9,5
13	1,5	1,5	1,5	2,25	0,5	1	8,25
14	1,5	1,5	2,25	0	0,5	1	6,75
15	2	1	2,25	2,25	1	1	9,5
16	2	1,5	1,5	2,25	1	1	9,25
17	2	1,5	0	0	1	1	5,5
18	2	1	2,25	2,25	0,5	1	9

19	1	1,5	2,25	2,25	0,5	1	8,5
20	2	1,5	2,25	0	0,5	1	7,25
21	1,5	1	1,5	2,25	1	1	8,25
22	2	1,5	2,25	1,5	1	1	9,25
23	2	1	1,5	2,25	1	1	8,75
24	1,5	1,5	2,25	2,25	1	1	9,5
25	2	1,5	1,5	1,5	1	1	8,5
26	2	1	2,25	1,5	1	1	8,75
27	2	1	2,25	2,25	1	1	9,5
28	1,5	1,5	2,25	2,25	0,5	1	9
29	2	1,5	1,5	2,25	1	1	9,25
30	2	1	1,5	1,5	1	1	8
Média							8,6

3.3.3 Apresentação dos resultados em gráfico

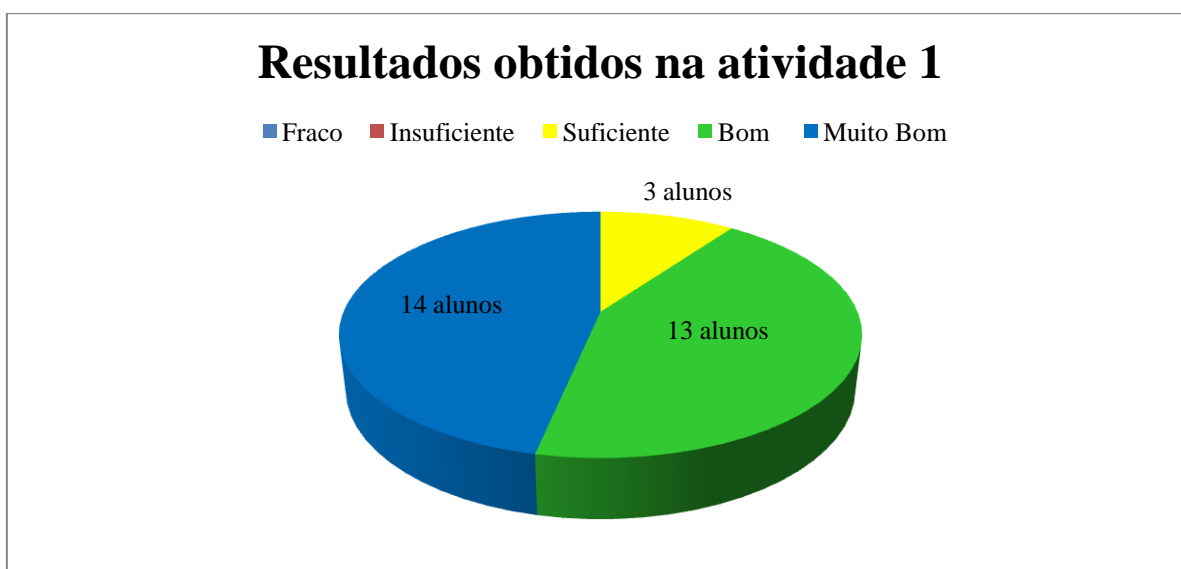


Figura 23 – Gráfico relativo aos resultados obtidos na atividade 1.

3.3.4 Análise do gráfico

A figura 23, gráfico referente aos resultados obtidos na atividade 1, comprova os resultados obtidos na proposta de trabalho do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, aplicada à turma B do bibe azul (5 anos).

A legenda do presente gráfico refere-se à cor a que corresponde cada nível de classificação (Fraco, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom).

O gráfico demonstra que numa turma de 30 alunos, que efetuaram o trabalho, 3 alunos obtiveram a classificação de *Suficiente*, 13 alunos obtiveram a classificação de *Bom* e os restantes 14 alunos apresentaram a classificação de *Muito Bom*.

Todos os alunos obtiveram resultados positivos, não apresentando classificações abaixo de 5 valores.

A média de classificações é de 8,6 valores, o que corresponde a uma classificação de *Bom* na escala de Likert.

3.4 Avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo (anexo B)

O segundo dispositivo de avaliação (apresentado em anexo) foi aplicado à turma do bibe azul B (5 anos), do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade.

Este dispositivo teve como objetivo principal avaliar conhecimentos no Domínio do Conhecimento do Mundo e foi realizado por 30 alunos.

3.4.1 Descrição dos parâmetros a avaliar

A proposta de trabalho referente ao Domínio do Conhecimento do Mundo, apresentada e realizada pela turma do bibe azul B, pretendia fazer a distinção entre alimentos saudáveis e não saudáveis e associar alimentos pertencentes ao mesmo grupo da roda dos alimentos.

Os critérios associados a esta proposta consistiam na identificação e seleção de alimentos saudáveis, através da pintura e na correspondência de alimentos do mesmo grupo da roda dos alimentos, como referido, através do desenho de linhas que os faziam corresponder.

Quadro 12 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 2

N.º	Parâmetros	Critérios		Cotações
1	Identificação de alimentos saudáveis	Pintou dois alimentos saudáveis	2,5	5
		Pintou um alimento saudável	1,25	
		Não pintou alimentos saudáveis	0	
	Legenda de figuras	Legendou corretamente as figuras	2,5	
		Não legendou corretamente as figuras	0	
2	Associação de alimentos da mesma categoria, relativamente à Roda dos Alimentos	Fez corretamente a correspondência entre três pares de alimentos	3	3
		Fez corretamente a correspondência entre dois pares de alimentos	2	
		Fez corretamente a correspondência entre um par de elementos	1	
		Não fez corretamente nenhuma correspondência	0	
	Apresentação do trabalho	Muito cuidada e adequada	1	1
		Cuidada e adequada	0,5	
		Pouco cuidada e adequada	0	
	Correção ortográfica	Sem erros	1	1
		1 – 2 erros	0,5	
		Mais de 2 erros	0	
Total:				10

3.4.2 Grelha de avaliação

Escala utilizada:

0 – 2,9 **Fraco** 3 – 4,9 **Insuficiente** 5 – 6,9 **Suficiente** 7 – 8,9 **Bom** 9 – 10 **Muito Bom**

Quadro 13– Grelha de avaliação do Conhecimento do Mundo

Grelha de avaliação do Domínio do Conhecimento do Mundo					
Questões	1	2	Apres.	C.O.	Total
Cotações	5	3	1	1	10
1	5	3	1	0,5	9,5
2	3,75	3	1	1	8,75
3	5	3	1	1	10
4	3,75	3	1	0,5	8,25
5	3,75	3	1	0,5	8,25
6	5	3	1	1	10
7	5	3	1	1	10
8	5	3	0,5	1	9,5
9	5	3	0,5	0,5	9
10	3,75	2	0,5	1	7,25
11	5	1	0,5	1	7,5
12	5	3	0,5	1	9,5
13	5	3	1	1	10
14	2,5	2	0,5	0,5	5,5
15	5	3	1	1	10
16	5	3	1	1	10
17	5	3	0,5	0,5	9
18	3,75	2	0,5	0,5	6,75
19	3,75	3	0,5	1	8,25
20	5	3	1	1	10
21	5	3	0,5	1	9,5
22	5	2	0,5	1	8,5
23	3,75	3	0,5	0,5	7,75
24	3,75	2	0,5	0,5	6,75
25	5	3	1	1	10
26	5	3	1	1	10

27	5	3	0,5	1	9,5
28	3,75	2	0,5	1	7,25
29	5	3	1	1	10
30	5	3	0,5	1	9,5
Média					8,9

3.4.3 Apresentação dos resultados em gráfico

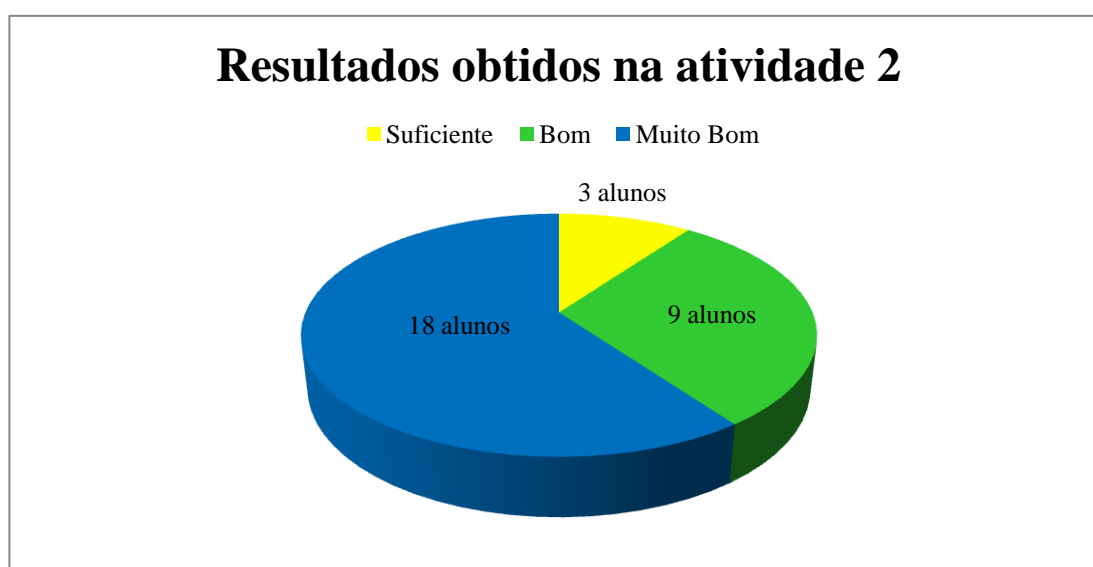


Figura 24 – Gráfico relativo aos resultados obtidos na atividade 2

3.4.4 Análise do gráfico

A figura 24, gráfico relativo aos resultados obtidos na atividade 2, apresenta os resultados obtidos na proposta de trabalho do Domínio do Conhecimento do Mundo, aplicada à turma B do bibe azul (5 anos).

A legenda apresentada refere-se à cor correspondente a cada nível de classificação (Fraco, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom).

O gráfico comprova que numa turma de 30 alunos, que realizaram a atividade, 3 dos alunos obtiveram a classificação de *Suficiente*, 9 dos alunos obtiveram a classificação de *Bom* e os restantes 18 alunos obtiveram a classificação de *Muito Bom*.

Todos os alunos obtiveram resultados acima dos 5 valores, não existindo assim resultados negativos.

A média de classificação é de 8,9 valores, o que corresponde a uma classificação de *Bom*.

3.5 Avaliação da atividade de Matemática (anexo C)

O dispositivo de avaliação que se segue (apresentado em anexo) foi aplicado na turma do 1.º ano B, do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade. A proposta de trabalho foi realizada por 22 alunos e surgiu com o objetivo de avaliar os conhecimentos dos alunos na área curricular disciplinar de Matemática.

3.5.1 Descrição dos parâmetros e critérios a avaliar

A proposta de trabalho em questão pretendia avaliar a resolução de exercícios que passavam por fazer uma representação gráfica, utilizando o desenho de alimentos para preencher um esquema que simulava uma “pizza”, tendo por base o conteúdo das *frações*. Tinha também como objetivo avaliar os alunos na resolução de situações problemáticas, não esquecendo a apresentação do trabalho e a correção ortográfica.

Para alcançar a classificação máxima, o aluno deveria respeitar todos os critérios referentes a cada questão, que mencionam que o aluno deveria apresentar na representação gráfica os desenhos correspondentes ao que lhe era solicitado na questão.

Na situação problemática, pretendia avaliar se o aluno interpretou bem o problema, se indicou os dados do mesmo, se apresentou a indicação, se realizou a operação corretamente, se deu resposta ao enunciado, se respondeu acertadamente à situação problemática. Por fim o controlo da apresentação do trabalho, se é cuidada ou não, bem como da existência de erros ortográficos.

Quadro 14 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 3

N.º	Parâmetros	Critérios		Cotações
1	Representações gráficas, divididas em 4 e 8 partes, através de desenho.	Preenche $\frac{1}{4}$ da pizza desenhando cogumelos	0,25	1,5
		Preenche $\frac{2}{4}$ da pizza desenhando fiambre	0,25	
		Preenche o restante desenhando azeitonas	0,25	
		Preenche $\frac{2}{8}$ da pizza desenhando cogumelos	0,25	
		Preenche $\frac{1}{8}$ da pizza desenhando fiambre	0,25	
		Preenche $\frac{3}{8}$ da pizza desenhando azeitonas	0,25	
2	Resolução de situações problemáticas	Apresenta os dados	0,25	3
		Apresenta a indicação	0,25	
		Realiza a operação corretamente	1	
		Escreve a resposta completa por extenso	0,25	
		Responde acertadamente à situação problemática	1,25	
3	Resolução de situações problemáticas	Apresenta os dados	0,25	3
		Apresenta a indicação	0,25	
		Realiza a operação corretamente	1	
		Escreve a resposta completa por extenso	0,25	
		Responde acertadamente à situação problemática		
	Apresentação do trabalho	Muito cuidada e adequada	1,25	1,25
		Cuidada e adequada	0,8	
		Pouco cuidada e adequada	0,4	

	Correção ortográfica	Sem erros	1,25	1,25
		Apresenta 1 – 2 erros	0,8	
		3 – 4 erros	0,4	
Total:				10

3.5.2 Grelha de avaliação

Escala utilizada:

0 – 2,9 **Fraco** 3 – 4,9 **Insuficiente** 5 – 6,9 **Suficiente** 7 – 8,9 **Bom** 9 – 10 **Muito Bom**

Quadro 15 – Grelha de avaliação de Matemática

Grelha de avaliação de Matemática						
Questões	1	2	3	Apres.	C.O	Total
Cotações	1,5	3	3	1,25	1,25	10
1	1,5	1,5	3	0,8	0,8	7,6
2	1,5	3	3	1,25	0,8	9,55
3	1,25	1,5	0,75	0,8	0,4	4,7
4	1,25	3	3	0,8	1,25	9,3
5	1,5	2,75	2,75	0,8	0,8	8,6
6	1	0,5	3	0,8	0,8	6,1
7	1,5	0,75	3	0,8	0,8	6,85
8	1,5	3	3	0,8	1,25	9,55
9	1	2,75	2,75	1,25	1,25	9
10	1,5	3	0	1,25	1,25	7
11	1,25	2,75	2,75	1,25	1,25	9,25
12	1	0,75	2,75	0,8	0,8	6,1
13	1,5	3	3	1,25	1,25	10
14	1	3	3	0,8	0,8	8,6
15	1,5	0,75	3	0,8	1,25	7,3
16	1,25	2,75	3	1,25	0,8	9,05
17	1,5	3	3	1,25	0,8	9,55
18	1,25	2,75	3	1,25	0,8	9,05
19	1	0,75	2,75	0,8	0,8	6,1

20	1,5	2,75	3	0,8	0,8	8,85
21	1,5	3	3	1,25	1,25	10
22	1,5	2,75	3	0,8	1,25	9,3
Média						8,2

3.5.3 Apresentação dos resultados em gráfico

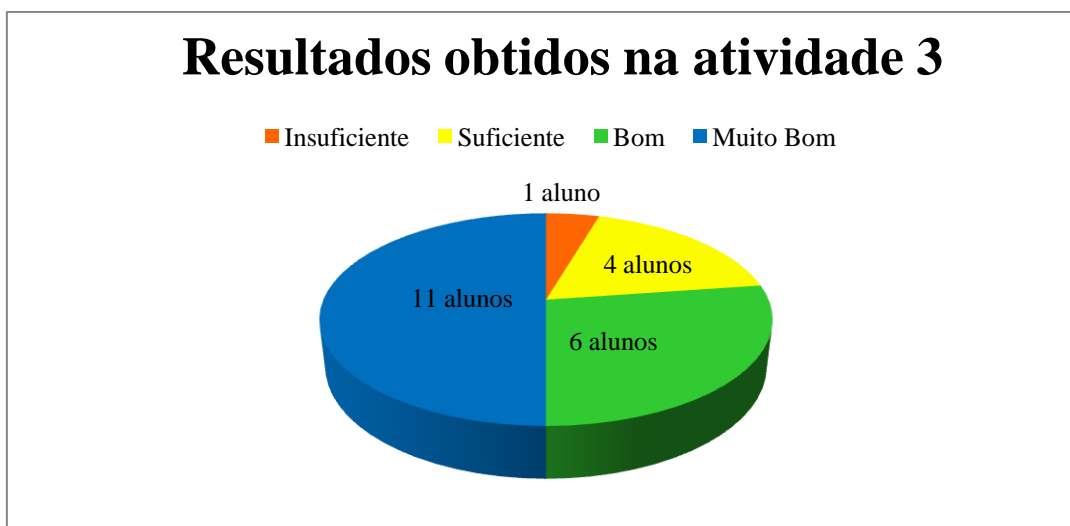


Figura 25 – Gráfico relativo aos resultados obtidos na atividade 3.

3.5.4 Análise do gráfico

A figura 25, gráfico relativo aos dados obtidos na atividade 3, comprova os resultados alcançados na proposta de trabalho de Matemática, aplicada à turma do 1.º ano.

A legenda do presente gráfico refere-se à cor a que corresponde cada nível de classificação (Fraco, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom).

Os resultados apresentados demonstram que numa turma de 22 alunos, que realizaram a proposta de trabalho, 1 aluno obteve a classificação de *Insuficiente*, 4 alunos obtiveram a classificação de *Suficiente*, 6 alunos obtiveram a classificação de *Bom* e os restantes 11 alunos alcançaram a classificação de *Muito Bom*.

Na sua maioria, a turma conquistou uma classificação positiva, adquirindo resultados superiores a 5 valores.

A média de classificações assenta nos 8,2 valores, correspondentes a uma classificação de *Bom*.

Reflexão final

1. Considerações finais

O estágio profissional decorreu durante os anos letivos de 2010/2011 e 2011/2012. Foi iniciado no dia 11 de outubro de 2010 e terminou no dia 27 de janeiro de 2012. A prática pedagógica aconteceu no Jardim Escola João de Deus de Alvalade.

As experiências vividas durante o período de estágio permitiram-me ter contacto com diferentes práticas de ensino-aprendizagem e articular a teoria à prática, facilitando um melhor conhecimento da realidade educativa.

Durante todo este período tive a oportunidade de permanecer em salas de turmas completamente distintas quer em relação à faixa etária quer no que respeita às suas características, e isso deu-me a possibilidade de conhecer realidades educativas bastante diferentes.

A prática é fundamental na profissão docente. É no terreno que um professor seleciona as suas estratégias e as adequa, pois cada criança é singular e cada turma única e isso obriga a uma adaptação constante do professor ao público-alvo. Formosinho, Machado e Formosinho (2010) salientam que “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional.” (p. 21)

Para Loughran (citado por Flores & Simão, 2009), “a aprendizagem sobre o ensino precisa de estar inserida na experiência pessoal.” (p. 27)

Ao longo do período de estágio percebi que cada turma é diferente e que para conseguir desenvolver as competências dos alunos é necessário planificar atividades de acordo com as características e nível de aprendizagem de cada uma. Para Clark e Peterson, citados por Zabalza (2000), o objetivo do ato de planificar passa por “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino.” (p. 54)

Recordo todo o meu percurso e percebo o quão fundamental foi a oportunidade de estagiar durante um longo período e em realidades distintas.

Foi fulcral o facto de poder experimentar o ato de ensinar nas atividades que desenvolvi com os alunos pois a experiência real é diferente da simples observação. Tal como refere Loughran (citado por Flores & Simão, 2009), “se os alunos futuros professores “sentirem” genuinamente o que é ensinar e aprender através de experiências

autênticas, há maior probabilidade de encararem a situação de uma forma pessoalmente mais significativa.” (p. 27)

A complementação dessas experiências vividas com a reflexão e pesquisa a que este relatório obrigou formaram também um aspeto construtivo na minha formação. De acordo com Alarcão e Tavares (1987), a abordagem reflexiva (...) “assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva”. (p. 35).

Os mesmos autores acrescentam ainda que “o processo formativo (...) combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando...” (p. 35)

Permitiu-me aplicar teorias aprendidas durante a Licenciatura e o Mestrado e muitas vezes comprovar o seu fundamento.

O facto de construir dispositivos de avaliação foi também fundamental para perceber a importância desta prática e o modo como se processa. Pude perceber que a avaliação tem o importante papel de melhorar a educação, pois é uma forma de o educador/professor regular a eficácia das suas estratégias. Fernandes (2005) acentua que o uso frequente e regular de “práticas de avaliação” promovem uma melhoria bastante significativa das aprendizagens das crianças, o que se traduz numa melhoria da “qualidade geral do sistema educativo.” (p. 157)

Assim encaro este percurso como sendo imprescindível e a elaboração deste relatório como essencial. Embora tenha consciente o facto de muito ter ainda a aprender, considero a minha formação bastante rica em oportunidades de aprendizagem.

2. Limitações

As limitações referentes à realização deste relatório prendem-se em primeiro lugar pela vertente científica. A dificuldade de acesso a bibliografia atualizada constituiu uma restrição à realização deste trabalho.

Nem sempre foi fácil encontrar também sustentação teórica para determinadas categorias que era minha intenção desenvolver, tornando-se um pouco repetitivas.

Formou também uma limitação, o espaço disponível na ESE João de Deus para a elaboração deste relatório pois a sala de estudo nem sempre é utilizada para esse efeito,

sendo que nas horas de almoço os alunos utilizam-na como sala de refeições e recreio, dificultando a capacidade de concentração da atenção necessária.

Saliento também o facto de o horário da biblioteca ser um pouco limitativo o que dificulta o acesso à bibliografia rica e diferenciada de que este espaço dispõem.

3. Novas pesquisas

Um bom professor deve conhecer inteiramente os conteúdos que transmite aos alunos para que não os induza em erro. Deve manter-se atualizado e em pesquisa permanente para benefício das crianças.

Desta forma, é minha pretensão continuar uma constante pesquisa nesta área, a fim de alcançar o sucesso na profissão docente e permitir que os alunos tenham acesso ao desenvolvimento de competências importantes à sua vida futura.

Encaro também a possibilidade a obter mais formação no que respeita às Necessidades Educativas Especiais, pois apesar de ter tido alguma formação nesta área, não foi suficiente para vir a dar resposta às necessidades das crianças que delas necessitem. Considerando que todas as crianças têm direito à educação, pretendo estar habilitada a ajudar todos os alunos de igual modo, seja quais forem as suas carências.

Referências bibliográficas

Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica. Reflexão participada sobre currículos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, M. (1995). *Motivar para a leitura – Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.

Alonso, L., & Roldão, M. (Ed.). (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto. Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Editorial Teorema.

Alves, R. (2004). *Gaiolas ou asas*. Porto: Edições ASA.

Amado, M. (1999). *O prazer de ouvir música*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.

Aranão, I. (1996). *A matemática através de brincadeiras e jogos*. Lisboa: Papyrus Editora.

Astolfi, J. & Develay, M. (1999), *A didática das ciências*. Campinas, Brasil: Papyrus Editora.

Astolfi, J., Vérin, A., Peterfalvi, B., & Figueiredo, M. (1998), *Como as crianças aprendem as ciências*. Lisboa: Instituto Piaget.

Balancho, M. e Coelho, F. (1996), *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Barbeiro, L. (2001). *Lengalíngua*. Leiria, Portugal: Legenda.

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2001a). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico – o educando, o centro educativo*. Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, L. (2001b). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico – áreas curriculares I – Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio*. Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, L. (2001c). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico – áreas curriculares II – Educação Visual e Plástica, Educação Musical, Educação Física, Educação Cívica, Eixos Transversais*. Setúbal: Marina Editores.
- Brown, S., Race, P., & Smith, B. (2000). *Guia da avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Caeiro, J., & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1999). *Indisciplina na sala de aula – como prevenir? como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença (2.ª edição).
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008), *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler ensinar a compreender*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita – estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Costa, C., & Sousa, O. (2010). *O texto no ensino inicial da leitura e da escrita*. In. P. Cunha (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Curto, P. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.

Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais, Portugal: Pergaminho.

Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget (trabalho original em francês publicado em 1992).

Detry, B. e Simas, F. (2001), *Educação, cognição e desenvolvimento – textos de psicologia educacional para a formação de professores*. Lisboa: Edinova.

Deus, M. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

Dewey, (2004). *Educação ética e democracia*. Porto: Edições ASA.

Diez, J. (1994). *Família-escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.

Diogo, A., Serpa, M., Caldeira, S., Moniz, A., & Lopes, M. (2002). *Escola & pais de mãos dadas: um projecto de intervenção educativa*. In. J. Lima (Org.). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: ASA Editores II, S.A.

Drew, W., Olds, A., & Olds, H. (1997). *Como motivar os seus alunos – actividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa: Plátano.

Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Feldman, R. (1999). *Compreender a psicologia*. Lisboa: Mc Graw Hill.

- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. (1.^a Ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, L. (2006). *Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão*. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 35, 1-9.
- Flores, M., & Simão, A. (2009) (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Formosinho, I., Machado, J., & Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2008), *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Franco, J. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo de Letras.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A. & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências. Sugestões para professores dos ensino básico e secundário* (1.^a ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão da leitura*. Porto: ASA Editores.
- Gomes, J. (2000). *Da nascente à voz – contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho SA.
- Gomez, M. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Idañez, M. (2004). *Como animar um grupo*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens – Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Edições ASA.
- Jonassen, D. (2000). *Computadores, ferramentas cognitivas*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras – falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: ASA.
- Lopes, C. (2002). *Estratégias e métodos de resolução de problemas em matemática*. Porto: Edições ASA.
- Magalhães, V. (2008). *A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder*. In. O. Sousa & A. Cardoso. *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: CIEV.
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais – como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Saber educar – guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2003). *Motivar os professores – um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental – formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marujo, H. Neto, L., & Perloiro, M. (2000). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Maya, M. (2000). *A autoridade do professor – o que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, F. (1997). *Interpretação e educação musical*. Porto: Fermata Editora.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, L. (2000). *O ensino da aritmética – perspectiva construtivista*. Portugal: Almedina.
- National Council Teachers of Mathematics (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: APM-III
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

- Pacheco, J. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Patrocínio, T. (2002). *Tecnologia, educação e cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pérez, M. R. (s.d.). *Desenho curricular de aula como modelo de aprendizagem e de ensino*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P. & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da matemática no 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer de ler – actividades de leitura para jovens*. Porto: Edições ASA.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida.
- Rangel, A. (1992). *Educação matemática e a construção do número pela criança*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rooyackers, P. (2003). *101 jogos dramáticos*. Porto: Edições ASA.
- Santos, A. & Balancho, M. (1987). *A criatividade no ensino do português*. Lisboa: Texto Editora.

Santos, M. (2003). *A educação para os media no contexto educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Edições ASA.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Serrazina, L. (2002). *A formação para o ensino da matemática*. In L. Serrazina (org.). *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Sousa, O. (2010). *Do trabalho de texto à reflexão linguística*. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua – percursos didácticos*. Lisboa: Edições Colibri / Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Sousa, M. E. (1999). A biblioteca escolar e a conquista dos leitores. *Revista Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude]*, n.º1, 22-26

Tavares, J. & Alarcão, M. (2002), *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Tendbrink, T. (2002). *Evaluacion. Guía practica para profesores*. Madrid: Narcea S.A..

UNESCO (1999). *Conjunto de materiais para a formação de professores: necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: ME Instituto de Inovação Educacional.

Vasconcelos, M. & Brito, R. (2007), *Conceitos de educação em Paulo Freire*. São Paulo, Brasil: Editora Vozes.

Veiga, L. (2003). *Formar para um conhecimento emancipatório pela via da educação em ciências*. In L. Veiga (coor). *Formar para a educação em ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Vieira, H. (2000). *Comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Williams, R., Rockwell, R. & Sherwood, E. (1987). *Ciências para crianças*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

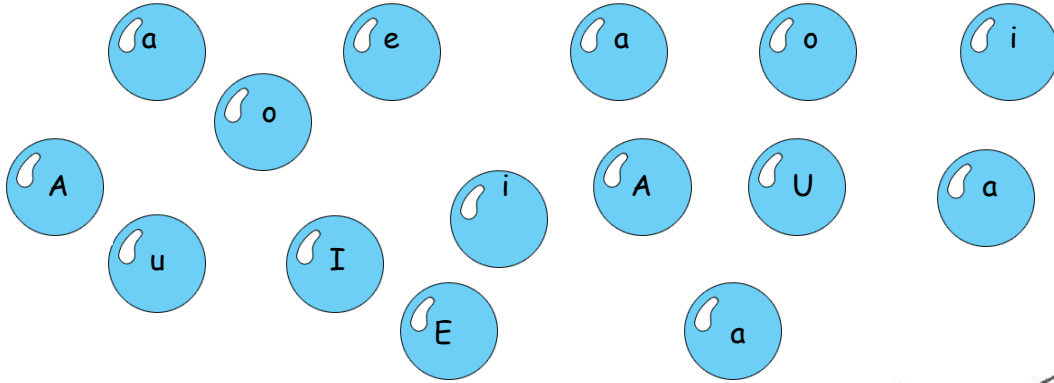
Zeickner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Anexos

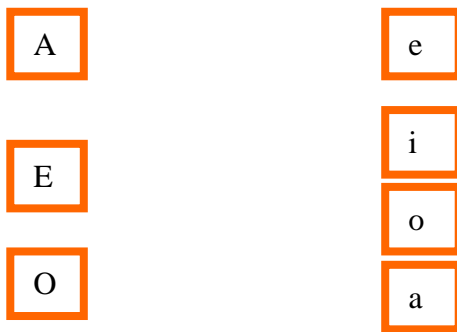
**Anexo A – Proposta de trabalho do
Domínio da Linguagem Oral e
Abordagem à Escrita**

Bibe Azul (5 anos)

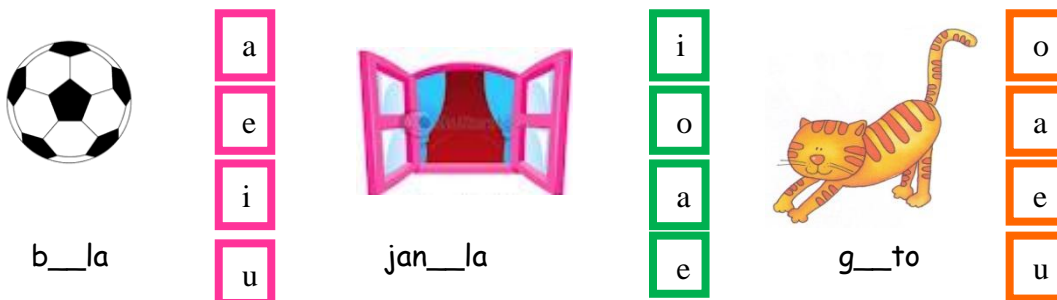
1. Contorna as letras A e a.



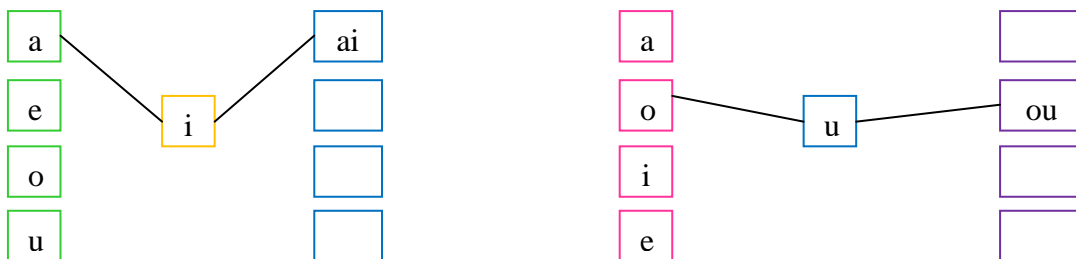
2. Liga os quadrados que representam a mesma vogal.



3. Assinala, com uma cruz, a vogal que falta em cada palavra e completa-a.



4. Liga as vogais e forma ditongos. Vê os exemplos.



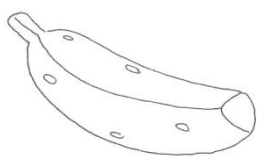
Anexo B – Proposta de trabalho de Conhecimento do Mundo

Jardim-Escola João de Deus – Alvalade

Bibe Azul

1- Pinta apenas os alimentos que consideras saudáveis.

1.1-Faz a legenda das figuras.

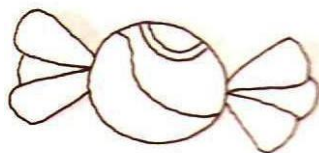


Gelado

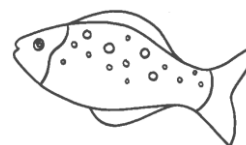
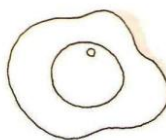
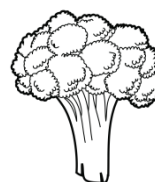
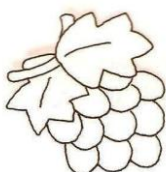
Banana

Queque

Rebuçado



2-Faz corresponder, através de um traço, alimentos que pertençam ao mesmo grupo da roda dos alimentos.



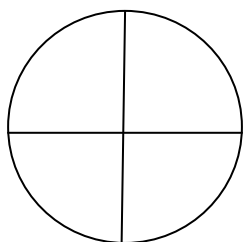
Nome: _____

Data: __/__/__

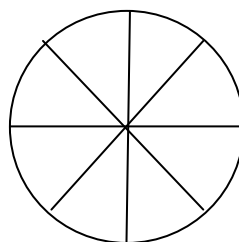
Anexo C – Proposta de trabalho de Matemática

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Desenha, nas fatias de piza, o que te é pedido.



- Preenche $\frac{1}{4}$ da piza com cogumelos;
- Preenche $\frac{2}{4}$ com fiambre;
- Preenche o restante com azeitonas



- Preenche $\frac{2}{8}$ da piza com cogumelos;
- Preenche $\frac{1}{8}$ da piza com fiambre;
- Preenche $\frac{3}{8}$ com azeitonas;
- Os restantes $\frac{2}{8}$ preenche com o ingrediente que mais gostas

2. Resolve as seguintes situações problemáticas. Se necessário recorre às pizzas.

2.1 Para o jantar da Matilde, a sua mãe comprou uma piza média, que vinha dividida em 4 partes iguais. A Matilde comeu $\frac{2}{4}$. Voltou a servir-se e comeu, desta vez, $\frac{1}{4}$ da piza.

Quantos quartos de piza comeu a Matilde?

Dados

Indicação

Operação

R.: _____

2.2.O Sebastião foi à pizzeria e pediu uma piza. Estava dividida em 8 partes iguais.
Ele comeu $\frac{3}{8}$ da piza. Quanto sobrou?

Dados

Indicação

Operação

R.: _____

