

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 Filipa Moreira Martins**

Lisboa, junho de 2012





(Parecer do orientador)



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 Filipa Moreira Martins**

Relatório apresentado para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Teresa da Silveira-Botelho

Lisboa, junho de 2012



## Agradecimentos

Agradeço a todos os que contribuíram para que a concretização deste Relatório de Estágio Profissional fosse possível, designadamente, ao Prof. Doutor António Ponces de Carvalho, diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, pela oportunidade que me deu de frequentar a instituição e de realizar a Prática de Estágio Supervisionada nos Jardins-Escola João de Deus.

Queria também agradecer à Prof.<sup>a</sup> Doutora Teresa da Silveira-Botelho, minha orientadora, e ao Prof. Doutor José de Almeida, bem como todos os professores da Escola Superior de Educação João de Deus.

Não podia deixar passar em branco o agradecimento aos educadores, professores, alunos do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, local onde estive a estagiar durante o 2.º Ciclo de Estudos.

Por fim, mas não menos importante, gostava de deixar expresso o meu agradecimento à minha família, especialmente aos meus pais, aos meus irmãos. Do mesmo modo, às minhas amigas, Catarina Henriques, Cristina Duarte, Lília Pita, Madalena Jardim de Sousa, Sofia Nobre e Tatiana Catarino.

Aqui ficam os meus agradecimentos mais sinceros.

Obrigada!





**Índice**

Índice de quadros . . . . .	xii
Índice de figuras . . . . .	xiii
INTRODUÇÃO . . . . .	1
1. Identificação do local de estágio . . . . .	2
2. Descrição da estrutura do relatório de estágio profissional . . . . .	3
3. Importância da elaboração do relatório de estágio profissional . . . . .	4
4. Identificação do grupo de estágio . . . . .	5
5. Metodologia utilizada. . . . .	5
6. Pertinência do estágio . . . . .	7
7. Cronogramas . . . . .	8
CAPÍTULO 1 – Relatos diários . . . . .	11
1.1. Primeira Secção – Estágio de 11 de outubro a 13 de novembro de 2010 . . . . .	12
1.1.1. Caracterização da turma . . . . .	12
1.1.2. Caracterização do espaço . . . . .	13
1.1.3. Rotinas . . . . .	14
1.1.4. Relatos . . . . .	15
1.2. Segunda secção – Período de estágio de 15 de novembro de 2010 a 7 de Janeiro 2011 . . . . .	34
1.2.1. Caracterização da turma . . . . .	34
1.2.2. Caracterização do espaço . . . . .	35
1.2.3. Rotinas. . . . .	36
1.2.4. Relatos . . . . .	37
1.3. Terceira secção – Período de estágio de 10 de janeiro a 25 de fevereiro de 2011 . . . . .	56
1.3.1. Caracterização da turma . . . . .	56
1.3.2. Caracterização do espaço . . . . .	56
1.3.3. Rotinas. . . . .	57
1.3.4. Relatos . . . . .	59
1.4. Quarta secção – Seminário de Contacto com a Realidade Educativa . . . . .	93
1.4.1. Semana de 28 de fevereiro a 4 de março de 2011 . . . . .	94
1.5. Quinta secção – Período de estágio de 21 de março a 13 de maio de 2011 . . . . .	97
1.5.1. Caracterização da turma . . . . .	97

1.5.2. Caracterização do espaço . . . . .	98
1.5.3. Rotinas. . . . .	99
1.5.4. Relatos . . . . .	100
1.6. Sexta secção – Período de estágio de 16 de maio a 8 de julho de 2011 . . . . .	118
1.6.1. Caracterização da turma . . . . .	118
1.6.2. Caracterização do espaço . . . . .	119
1.6.3. Rotinas . . . . .	119
1.6.4. Relatos . . . . .	120
1.7. Sétima secção – Período de estágio de 26 de setembro a 18 de novembro de 2011 . . . . .	138
1.7.1. Caracterização da turma . . . . .	138
1.7.2. Caracterização do espaço . . . . .	139
1.7.3. Rotinas . . . . .	139
1.7.4. Relatos . . . . .	141
1.8. Oitava secção – Período de estágio de 21 de novembro de 2011 a 27 de janeiro de 2012 . . . . .	166
1.8.1. Caracterização da turma . . . . .	166
1.8.2. Caracterização do espaço . . . . .	167
1.8.3. Rotinas . . . . .	167
1.8.4. Relatos . . . . .	169
CAPÍTULO 2 – Planificações . . . . .	191
2.1. Descrição do capítulo . . . . .	192
2.2. Fundamentação teórica . . . . .	192
2.3. Planificações Elaboradas para o Ensino Pré-Escolar e para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. . . . .	195
2.3.1. Domínio da Matemática . . . . .	195
2.3.2. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita . . . . .	198
2.3.3. Área curricular disciplinar de Estudo do Meio . . . . .	201
2.3.4. Área curricular disciplinar de Matemática . . . . .	205
CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação . . . . .	209
3.1. Descrição do capítulo . . . . .	210
3.2. Fundamentação Teórica . . . . .	210
3.3. Avaliação das atividades . . . . .	217
3.3.1. Dispositivos de avaliação aplicados no Ensino Pré-Escolar . . . . .	218

---

3.3.2. Dispositivos de avaliação aplicados no 1.º Ciclo do Ensino Básico .	226
Reflexão Final . . . . .	235
1. Considerações Finais . . . . .	236
2. Limitações . . . . .	238
3. Novas pesquisas . . . . .	240
Referências Bibliográficas . . . . .	241
Anexos . . . . .	251

**Índice de Quadros**

Quadro 1 – Calendarização do estágio realizado no Ensino Pré-Escolar . . . . .	8
Quadro 2 – Calendarização do estágio realizado no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico . . . . .	8
Quadro 3 – Cronograma referente às atividades desenvolvidas no Ensino Pré- -Escolar (1.º semestre) . . . . .	9
Quadro 4 – Cronograma referente às atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º Semestre) . . . . .	10
Quadro 5 – Cronograma referente às atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º Semestre) . . . . .	10
Quadro 6 – Horário semanal Bibe Azul Escuro A . . . . .	140
Quadro 7 – Modelo T proposto por Martiniano Pérez . . . . .	194
Quadro 8 – Planificação – Domínio da Matemática . . . . .	196
Quadro 9 – Planificação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita . . . . .	199
Quadro 10 – Planificação – Área curricular disciplinar de Estudo do Meio . . . . .	202
Quadro 11 – Planificação – Área curricular disciplinar de Matemática . . . . .	206
Quadro 12 – Escala de tipo Likert . . . . .	217
Quadro 13 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 1 . . . . .	219
Quadro 14 – Grelha de avaliação do dispositivo de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita . . . . .	220
Quadro 15 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 2 . . . . .	223
Quadro 16 – Grelha de avaliação do dispositivo de Matemática . . . . .	224
Quadro 17 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 3 . . . . .	227
Quadro 18 – Grelha de avaliação do dispositivo de Língua Portuguesa . . . . .	228
Quadro 19 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 4 . . . . .	231
Quadro 20 – Grelha de avaliação do dispositivo de Estudo do Meio . . . . .	232

**Índice de Figuras**

Figura 1 – <i>Horário semanal do Bibe Encarnado B</i>	15
Figura 2 – <i>3.º Dom de Fröebel</i>	16
Figura 3 – <i>Horário semanal do Bibe Azul B</i>	37
Figura 4 – <i>Livro elaborado pela Catarina</i>	45
Figura 5 – <i>Encenação da História</i>	45
Figura 6 – <i>Confeção de bolachas de manteiga</i>	47
Figura 7 – <i>Cenário realizado para a festa de natal</i>	48
Figura 8 – <i>Caderno nuvem</i>	52
Figura 9 – <i>Horário semanal do Bibe Amarelo B</i>	58
Figura 10 – <i>História A teia da aranha</i>	68
Figura 11 – <i>Crianças a trabalhar com o material Blocos Lógicos</i>	71
Figura 12 – <i>Crianças a pintar prédios de cartão</i>	73
Figura 13 – <i>Criança a pintar prédio de cartão</i>	73
Figura 14 – <i>Algarismos aprendidos pelos alunos</i>	80
Figura 15 – <i>Maqueta elaborada pela Catarina</i>	86
Figura 16 – <i>Aluno a brincar no final da aula</i>	86
Figura 17 – <i>Material utilizado na aula dada pela Lília</i>	94
Figura 18 – <i>Horário semanal do Bibe Castanho B</i>	99
Figura 19 – <i>Construção da casinha utilizando o 5.º Dom de Fröebel</i>	114
Figura 20 – <i>Horário semanal do Bibe Verde B</i>	120
Figura 21 – <i>Horário semanal do Bibe Azul Claro A</i>	168
Figura 22 – <i>Trabalho realizado em equipas</i>	184
Figura 23 – <i>Cálculo da área aproximada dos campos de football</i>	185
Figura 24 – <i>Resolução de situações problemáticas</i>	185
Figura 25 – <i>Criança representando D. Teresa</i>	185
Figura 26 – <i>Pergunta de interpretação</i>	187
Figura 27 – <i>Crianças utilizando plasticina para responder a questões de Língua Portuguesa</i>	187
Figura 28 – <i>Resultados obtidos na atividade 1</i>	221
Figura 29 – <i>Resultados obtidos na atividade 2</i>	225
Figura 30 – <i>Resultados obtidos na atividade 3</i>	229
Figura 31 – <i>Resultados obtidos na atividade 4</i>	233

# Introdução

O presente trabalho é um relatório de Estágio Profissional, realizado para a Unidade Curricular de Estágio Profissional I, II, III da Escola Superior de Educação João de Deus (ESE JDEUS).

Este trabalho é referente ao 2.º Ciclo de Estudos, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cuja duração foi de um ano e meio. Durante este período, o estágio foi realizado no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, cumprindo um horário das 9h às 13h, num total de doze horas semanais, distribuídas por três dias, sendo estes segunda-feira, terça-feira e sexta-feira.

Durante o período de estágio existiram dois grandes momentos. O primeiro diz respeito ao estágio no Ensino Pré-Escolar e o segundo ao estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio no Ensino Pré-Escolar teve duração de quatro meses, tendo sido iniciado no dia 12 de outubro de 2010 e terminado no dia 25 de fevereiro de 2011. Durante este período foi-me dada a oportunidade de estagiar no Bibe Amarelo, que corresponde à faixa etária dos 3 anos, no Bibe Encarnado, correspondente à faixa etária dos 4 anos e, por fim, no Bibe Azul que diz respeito à faixa etária dos 5 anos, de acordo com a nomenclatura utilizada na Associação dos Jardins-Escola João de Deus.

O estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico teve a duração 7 meses, com início dia 14 de março de 2011 e término a 27 de janeiro de 2012. Durante este período tive a oportunidade de estagiar nos quatro níveis de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico: 1.º ano, 2.º ano, 3.º ano e 4.ºano, que correspondem, respetivamente, ao Bibe Castanho, Bibe Verde, Bibe Azul Claro e Bibe Azul Escuro.

## **1. Identificação do local de estágio**

O Jardim-Escola João de Deus de Alvalade localiza-se na freguesia de Alvalade, mais especificamente na Rua Conde Arnoso, 3-1700 Lisboa; tem duas diretoras, Dra. Cristina Lázaro e Dra. Filipa Garrido.

O Jardim-Escola tem valência em Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta instituição pertence a uma Associação de quarenta e três Centros Educativos, espalhados pelo país, dos quais trinta e seis são Jardins-Escola, cinco são Centros Educativos e duas Ludotecas.



O edifício segue um estilo arquitetônico semelhante a todos os outros Jardins-Escola, o espaço é feito e pensado de acordo com o desenvolvimento da criança, desde a disposição das salas aos exteriores. De acordo com Carvalho (1982, p.5) “João de Deus Ramos considerava a educação não uma teoria, mas uma vivência que começava pelo aspeto atraente do edifício “as paredes mestras também são mestras””.

Neste Jardim-Escola existe uma sala destinada à Creche, quatro salas e um salão, destinados ao Pré-Escolar e oito salas que servem o 1.ºCiclo. O Jardim-Escola conta ainda com um ginásio, uma biblioteca, uma sala com computadores, um refeitório, uma cozinha, uma despensa, quatro complexos de cada de banho, dois espaços exteriores e um gabinete destinado à direção.

## **2. Descrição da estrutura do relatório de estágio profissional**

O presente relatório está organizado da seguinte forma: Introdução; primeiro Capítulo – Relatos Diários; segundo Capítulo – Planificações; terceiro Capítulo – Dispositivos de Avaliação; e por fim a Reflexão Final.

Na introdução é dado a conhecer o local de estágio, a forma como o relatório de estágio está organizado, e qual a importância da sua elaboração, o modo de organização do grupo de estágio, a metodologia utilizada para a elaboração do presente relatório, qual a pertinência do estágio e, por fim, um cronograma do mesmo.

O capítulo 1 está dividido por secções, correspondentes ao período de estágio efetuado em cada sala. No início de cada secção será feita a caracterização de cada turma e serão apresentadas e explicadas as rotinas de cada nível de escolaridade. Posteriormente, seguir-se-ão os relatos diários das aulas, acompanhadas de Inferências/Fundamentação Teórica.

O capítulo 2 diz respeito às planificações. Este será iniciado com uma breve introdução sobre a planificação e a importância da mesma, estarão presentes ainda duas planificações realizadas para o Ensino Pré-Escolar e duas planificações elaboradas para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No capítulo 3, referente aos dispositivos de avaliação, serão apresentados alguns modelos de avaliação possíveis de realizar e estarão presentes, neste capítulo, quatro dispositivos elaborados no decorrer das aulas dadas ao longo do mestrado, dois para o Ensino Pré-Escolar e outros dois para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No final farei uma reflexão sobre o percurso efetuado desde o começo do mestrado até à sua conclusão, mencionando as dificuldades sentidas e explicando de que forma é que o estágio contribuiu para a formação profissional.

Por fim, serão apresentadas as referências bibliográficas e os anexos.

### **3. Importância da elaboração do relatório de estágio profissional**

A elaboração do relatório de estágio profissional é importante, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. O principal motivo da pertinência da elaboração do mesmo prende-se com o facto de este ser um requisito para a conclusão do Mestrado, permitindo-me assim exercer a profissão de docente.

Este trabalho permite investigar e estudar conceitos intrinsecamente ligados ao exercício da minha profissão futura, como os comportamentos e atitudes de vários grupos de crianças face a situações diversas; a evolução e ritmos de aprendizagem face às estratégias utilizadas em sala de aula; os comportamentos que os alunos têm nos intervalos, entre outros assuntos de igual pertinência.

A realização deste relatório permite refletir sobre as práticas observadas e realizadas, podendo assim apurar novas metodologias e múltiplas estratégias de aprendizagem, contribuindo para uma formação mais consistente e mais variada a nível de estratégias a desenvolver em sala de aula. Jacinto (2003, p.282) afirma que “a reflexão sobre os aspetos técnicos do ensino tem subjacente a procura de um melhor domínio de técnicas de planeamento e de práticas de ensino”.

Para além disso, permite ter um olhar autocrítico, dando a possibilidade de refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo deste ano e meio, podendo modificar/corrigir algo que não tenha corrido tão bem. Perrenoud (1993, p.118) afirma que se deve “privilegiar uma formação de tipo clínico, isto é, baseada na articulação entre prática e reflexão sobre a prática”.

Por fim, a acuidade científica também é uma mais-valia pois, para a realização deste trabalho, foram necessárias inúmeras pesquisas e leituras bibliográficas de autores que deram um contributo importante para a ciência da educação, bem como para o desenvolvimento da criança enquanto ser pensante, entre outras matérias relacionadas com o tema a criança. Estas leituras foram realizadas para que fosse possível fundamentar, cientificamente, as reflexões que me propus fazer sobre assuntos relevantes de situações

observadas. Desta forma, pude enriquecer o meu conhecimento científico acerca de certas teorias e estudos que, no futuro, me serão bastante úteis.

#### **4. Identificação do grupo de estágio**

No decorrer deste ano e meio de estágio profissional, o grupo de estágio sofreu algumas alterações, não sendo possível estagiar sempre com a mesma colega.

No início do mestrado, enquanto estagiei no Pré-Escolar, o grupo era constituído por dois elementos: a minha colega Ana Catarina Henriques e eu. A Catarina e eu frequentámos a mesma turma desde a licenciatura e, por isso, já possuíamos uma relação estável, sendo desta forma possível ajudarmo-nos mutuamente, trocando ideias e pareceres, sem que houvesse qualquer constrangimento de parte a parte.

No segundo momento de estágio, que se realizou no 1.º Ciclo, houve mudanças no grupo devido a aspetos exteriores à minha pessoa. Desta forma, o grupo foi alargado e modificado, passando a ser constituído por três elementos a Sofia Barreiros, Ricardo Alvarez e eu. Os meus colegas de estágio estavam a frequentar o mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Apesar de a mudança ter sido inesperada foi benéfica, uma vez que me permitiu ter outra visão do ensino do 1.º Ciclo. Os novos colegas de estágio estavam mais centralizados neste Ciclo e isso permitiu-me ter outra perspetiva acerca do ensino, dos métodos e das estratégias a utilizar com as crianças do 1.º Ciclo.

Nos dois últimos momentos de estágio, que dizem respeito à conclusão das práticas de ensino no 1.º Ciclo, os grupos de estágio voltaram a sofrer alterações voltando a formar grupo com a minha colega Ana Catarina Henriques.

#### **5. Metodologia utilizada**

Para a realização da presente tese foi utilizada a investigação qualitativa ou naturalista; esta técnica de observação diz-se naturalista, pois é realizada no local. Uma vez que não foi necessária nenhuma técnica artificial para recolha de dados, dizemos que foi feita de modo direto. Quando se realiza uma observação participante, o investigador tenta registar tudo o que ocorre na sala de aula, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16) “Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa que são ricos em pormenores

descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

Como o investigador se encontra inserido no meio em que está a recolher os dados e participa nas atividades desenvolvidas pelos investigados, a observação é participante. Diz-se declarada, pois a professora tem total conhecimento quanto à presença do observador, no entanto, é não informada, uma vez que a docente não conhece quais as situações específicas a ter em consideração. Segundo os mesmos autores:

o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático sobre tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é completado com outro tipo de dados, como registos escolares, artigos de jornal e fotografias (p.16).

Neste tipo de investigação há que ter em conta o “efeito do observador”. A presença do investigador pode condicionar o comportamento das pessoas que se pretende estudar. De acordo com os autores mencionados “a priori”, o investigador produz uma descrição das pessoas, objetos, lugares, atividades e acontecimentos, seguindo-se um registo das reflexões, Inferências/Fundamentação Teórica e até levantadas questões. Este tipo de procedimento é designado por:

notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo. O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas (p.150).

Para além das notas de campo, foram utilizadas, como instrumentos da investigação, fotografias e suportes informativos facultados pelos docentes, como por exemplo, o Plano Curricular de Turma e propostas de trabalho. A fotografia permite explorar dados descritivos, compreender o subjetivo e é frequentemente analisada indutivamente. Não deveremos esquecer a velha máxima “por vezes uma imagem vale mais que mil palavras”.

A investigação qualitativa é um termo genérico que reúne diversas técnicas de investigação que partilham determinadas características e favorece a compreensão dos comportamentos do indivíduo a partir da perspectiva dos investigados e as suas experiências humanas.

Metodologicamente, este relatório foi realizado de acordo com as normas da American Psychological Association (APA) e Azevedo (2000) de forma a organizar a construção do trabalho que realizei.

## 6. Pertinência do estágio

A teoria não é a única forma de adquirir conhecimento, o contacto e a “experimentação da profissão”, também são elementos de cariz enriquecedor. Desta forma, para que haja uma formação mais consistente, é necessário desenvolver uma aprendizagem que articule de forma contínua, a teoria e a prática, podendo assim trabalhar com base em situações reais e, caso seja necessário, desenvolver estratégias mais apropriadas ao contexto em que estamos a trabalhar.

Jacinto (2003) salienta, uma das vertentes de formação inicial de professores, a prática pedagógica orientada nas escolas, também designada de estágio pedagógico, como um dos elementos fundamentais de formação dos professores-estagiários."

O mesmo autor refere:

valoriza-se a componente prática de ensino, porque se lhe reconhece a sua necessidade e utilidade. Mas tal opção pressupõe, certamente, a necessidade de profissionais qualificados nas escolas, de forma a poderem possibilitar ao estagiário uma prática pedagógica orientada de qualidade e uma articulação entre a teoria e a prática, dando, assim, continuidade à formação já iniciada pela instituição de formação (p.27).

A importância do estágio prende-se também com a possibilidade de analisar de forma criteriosa o desenvolvimento dos trabalhos realizados durante o ano letivo em diferentes níveis de escolaridade, permitindo desta forma ter contacto com a realidade de docência.

Estrela *et al.* (2002, citado por Galveias, 2008) defendem que:

- A prática pedagógica deve centrar-se na *análise* de situações reais do exercício profissional;
- A prática pedagógica deve orientar-se quer para o desenvolvimento da *competência técnica* quer para o desenvolvimento das *competências científicas, éticas, sociais e pessoais*;
- A prática profissional deve contribuir para o desenvolvimento da *autonomia* do professor, implicando a *tomada de consciência de si e da situação onde age*; (...)

O estágio acaba por ser uma componente curricular da formação profissional de professores que tem como finalidade iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver nos mesmos as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.

## 7. Cronogramas

No estágio profissional I, II, III tive a oportunidade de estagiar no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, como já foi mencionado.

Os cronogramas, quadro 1 e quadro 2, que se seguem, explicitam o tempo em que me encontrei a estagiar em cada sala ou bibe, sendo que um está diretamente relacionado com o estágio realizado no Ensino Pré-Escolar e o outro com estágio realizado no 1.º Ciclo.

Quadro 1 – Calendarização do estágio realizado no Ensino Pré-Escolar

Momento de estágio	1.ª Secção Bibe Encarnado (4 anos)	2.ª Secção Bibe Azul (5 anos)	3.ª Secção Bibe Amarelo (3 anos)
Período de estágio	12.10.2010 a 12.11.2010	15.11.2010 a 7.01.2011	10.01.2011 a 25.02.2011

Quadro 2 – Calendarização do estágio realizado no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Momento de estágio	4.ª Secção Bibe Castanho (1.º ano)	5.ª Secção Bibe Verde (2.º ano)	6.ª Secção Bibe Azul-escuro (4.º ano)	7.ª Secção Bibe Azul-claro (3.º ano)
Período de estágio	14.03.2011 a 13.05.2011	16.05.2011 a 8.07.2011	28.09.2011 a 11.11.2011	14.11.2011 a 27.01.2012

Após ter dado a conhecer o período de tempo que estive a estagiar em cada ano de escolaridade, irei elaborar outros três cronogramas, quadro 3, quadro 4 e quadro 5, que ilustram o tempo despendido por semestre, para que fosse possível a elaboração deste relatório. Estes três cronogramas, relativos aos três semestres de estágio, correspondem respetivamente às práticas realizadas no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo.

Os cronogramas que se seguem (quadro 3, 4 e 5) estão divididos por meses e, dentro de cada mês, por semanas. Nestes cronogramas é possível ver:

- o tempo despendido para a observação das aulas referente ao período que estive a estagiar em cada bibe;
- as semanas em que dei aulas programadas, quer pelas professoras cooperantes, quer pelas professoras de Supervisão de Prática Pedagógica. Estas aulas eram marcadas com antecedência e preparadas em casa;
- os momentos em que me encontrei presente nas reuniões de Prática Pedagógica, realizadas na Escola Superior de Educação João de Deus. Nestas reuniões era-nos dado o *feedback* da nossa prestação em cada momento de estágio;
- os estágios intensivos que realizei;
- a duração da execução deste relatório de Estágio Profissional.

Quadro 3 – Cronograma referente às atividades desenvolvidas no Pré-Escolar (1º Semestre)

Meses	outubro de 2010				novembro de 2010				dezembro de 2010				janeiro de 2011				fevereiro de 2011				março de 2011			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Observação de aulas		X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X				
Aulas programada				X		X			X	X			X						X	X				
Aulas surpresas								X																
Reuniões de Prática Pedagógica		X						X					X							X				
Estágio intensivo																						X		
Elaboração do Relatório de Estágio Profissional				X				X				X					X			X	X			

Quadro 4 – Cronograma referente às atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico  
(2.º Semestre)

Meses	março de 2011				abril de 2011				maio de 2011				junho de 2011				julho de 2011			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Atividades																				
Observação de aulas				X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Aulas programadas					X			X	X				X			X				
Aulas surpresa									X											
Reuniões de Prática Pedagógica				X								X								
Estágio intensivo	X																			
Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	X			X				X				X				X	X			

Quadro 5 – Cronograma referente às atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

(3.º Seme

Meses	setembro de 2011				outubro de 2010				novembro de 2010				dezembro de 2010				janeiro de 2011			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Atividades																				
Observação de aulas				X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X
Aulas programadas									X		X									X
Aulas surpresa								X				X						X		
Reuniões de Prática Pedagógica				X																
Estágio intensivo																				
Elaboração do Relatório de Estágio Profissional				X				X				X				X				X



# Capítulo 1

## Relatos Diários

No presente capítulo serão apresentados os relatos diários das práticas observadas durante o estágio profissional, quer no Ensino Pré-Escolar, quer no Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Este capítulo divide-se em sete secções referentes ao período de estágio em que estive em cada bibe, respetivamente, Bibe Encarnado, Bibe Azul, Bibe Amarelo, Bibe Castanho, Bibe Verde, Bibe Azul Escuro e Bibe Azul Claro.

No início de cada secção será feita a caracterização da turma, do espaço, das rotinas e será apresentado o horário da mesma. Posteriormente, será feito o relato diário das aulas observadas e, sempre que seja pertinente, serão apresentadas Inferências e Fundamentação Teórica.

## **1.1. Primeira secção – Período de estágio de 11 de outubro a 13 de novembro 2010**

### **Bibe Encarnado**

Bibe Encarnado é a nomenclatura utilizada nos Jardins-Escola João de Deus para designar a sala correspondente à faixa etária dos quatro anos.

#### **1.1.1. Caracterização da turma**

O grupo de crianças do Bibe Encarnado é composto por 26 alunos, dos quais 11 são do sexo feminino e 15 são do sexo masculino. Todos os alunos completaram os quatro anos até dezembro de 2010.

Neste bibe são trabalhadas as áreas de conteúdo de Formação Pessoal e Social; área de Expressão e Comunicação (domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, domínio da Matemática) e área de Conhecimento do Mundo, se bem que de forma pouco aprofundada. As crianças frequentam ainda as aulas de Música, Ginástica e Informática.

Os elementos da turma apresentam algumas disparidades, não só em termos de aprendizagem como de comportamento. Quanto à aprendizagem, há algumas crianças que revelam mais dificuldades, não mostrando interesse pelos temas apresentados, nem pelos trabalhos propostos.

A turma tem três elementos que perturbam a dinâmica de aprendizagem e interação

do restante grupo. Com mais dificuldades, apresentam-se outros três alunos que demonstram ser crianças imaturas. Relativamente à comunicação, apresentam facilidade em expressar-se e possuem um bom vocabulário, embora haja quatro alunos que possuem dificuldades na dicção. Destacam-se quatro crianças mais inibidas, que só falam se forem solicitadas. O grupo, no geral, apresenta capacidade criativa e imaginativa.

A nível afetivo, a turma apresenta alguns problemas de relacionamento entre os elementos que a constituem. A brincadeira de eleição de alguns rapazes é a luta, não olhando a meios nem aos perigos que daí advêm. Existe um grupo de quatro rapazes que procura o confronto, nunca evitando o conflito. Estes elementos unem-se e só querem brincar juntos.

As crianças apresentam um bom relacionamento com a educadora, demonstram o seu afeto, não apenas por gestos ou palavras, mas por desenhos, flores e bolinhos.

Os elementos do grupo são, no geral, crianças extrovertidas, bem-dispostas e comunicativas.

### **1.1.2. Caracterização do espaço**

A sala do Bibe Encarnado, ao contrário de todas as outras, situa-se no salão e é separada por biombos, ou seja, não há na verdade uma sala mas sim um espaço, que pertence aquela turma. O salão é um local de grandes dimensões que se situa perto da entrada da escola e, à sua volta, estão as salas do Bibe Azul (cinco anos) e as salas do Bibe Castanho (1.º ano). Esta estrutura arquitetónica tem uma razão de ser. As crianças, aos quatro anos, iniciam um processo de socialização mais ativo e sendo o salão um espaço de passagem, as crianças podem estar em contacto e interagir com os outros e com o meio.

Habitualmente, os alunos estão sentados em grupo, havendo quatro mesas hexagonais, a sala está equipada com materiais que favorecem a aprendizagem.

Existem na sala três espaços distintos, um para as aprendizagens, outro para a leitura e ainda outro reservado para as brincadeiras. De acordo com Hohmann e Weikart (1997, p.164) “o espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras”.

O facto dos vários espaços da sala de aula estarem delimitados, permite aos alunos uma melhor organização e gestão das atividades.

### 1.1.3. Rotinas

Foi possível verificar, durante este período de estágio, que havia rotinas instauradas na vida escolar destas crianças. Desde o início do dia, com o acolhimento no salão, até à hora do recreio após o almoço, altura em que o meu estágio terminava. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação (ME) (2007)

a sucessão de cada dia 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 sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (p.40).

Pela manhã, mais precisamente às 9 horas, é formada no salão uma roda. Esta é constituída pelas crianças do Bibe Amarelo, seguidas das do Bibe Encarnado e por fim do Bibe Azul. Os alunos cantam canções, aleatoriamente, até que a respetiva educadora os chame para ir à casa de banho e de seguida para a sala. Cordeiro (2007, p.371) defende que o acolhimento deve ser “seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras e pela sua escola”.

Durante a manhã os alunos realizam algumas propostas de trabalho relacionadas com as seguintes áreas de conteúdo: formação Pessoal e Social; área de Expressão e Comunicação (domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, domínio da Matemática) e área de Conhecimento do Mundo. Ainda durante o período da manhã é feito um intervalo, após o mesmo os alunos regressam à sala e continuam os seus trabalhos até à hora do almoço. Para Cordeiro (2007)

o recreio é um espaço da maior importância (...) o recreio apresenta uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas, barulhenta, num contexto mais expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e fazerem vários jogos (p.377).

O almoço realiza-se na cantina. Neste espaço estão as crianças do Bibe Encarnado e do Bibe Amarelo (três anos); por norma as crianças comem autonomamente. Cordeiro (2007, p.373) declara que “o almoço serve para (...) criar uma maior autonomia (...), saber estar à mesa, respeito pelo ritmo grupo, mesmo que com variações pessoais, e noções de alimentação e nutrição”.

A seguir ao almoço segue-se o recreio. Este pode decorrer no pátio exterior ou no interior das instalações, dependendo das condições climatéricas. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2007, p.39) “embora as

atividades 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”. Ponces de Carvalho (s.d, p.1) defende que o espaço ao ar livre é um lugar privilegiado para estabelecer equilibradas relações sociais e fazer uma boa integração em grupo, objetivos básicos da Educação Pré-Escolar.

Em seguida é apresentado o horário do Bibe Encarnado, figura 1.

**Jardim-Escola João de Deus**  
**Alvalade**  
**Bibe Encarnado B**



Horário Semanal 2010/2011

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<b>1º Tempo (manhã)</b>	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)	Educação Musical (11h30m/12h)	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo Cerâmica** (10h30m/11h30m)	Ginástica (10h50m/11h50m)
	Biblioteca*				
12.00	Higiene pessoal/Almoço				
<b>2º Tempo (tarde)</b>	Recreio orientado e livre				
	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo	Rasgar/recortar Colagem	Atividades Plásticas	Experiências
	Grafismo	Picotagem/dobragem			
	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.

Fig. 1 – Horário semanal Bibe Encarnado B

### 1.1.4 Relatos

#### 12 de outubro de 2010

A Educadora (Ed.) da sala que procedeu às apresentações necessárias para que fosse possível ter um melhor conhecimento da turma e, para que fosse mais fácil a interação aluno/estagiária e vice-versa, colocou-se inteiramente à disposição e iniciou o dia.

A educadora solicitou ao grupo de estágio a distribuição das caixas do 3.º Dom de Fröebel (figura 2), uma por cada criança, e iniciou a atividade.



Fig.2 – 3.º Dom de Fröebel

A docente começou por questionar as crianças, fazendo perguntas dirigidas, sobre o material que tinham à sua frente.

Perguntou como se chamava o material e de que era feito. Posteriormente pediu que os alunos abrissem a caixa, lembrando como se concretizava esse procedimento e de seguida realizou questões sobre os sólidos que estavam à sua frente, como se denominavam, quantos eram e quantos vértices tinha cada sólido.

A Ed. Ana Lopes começou por pedir que as crianças construíssem o muro baixo, seguidamente as duas torres e, por fim, o muro alto. À medida que as construções iam sendo elaboradas, a educadora dava instruções sobre como se deveriam colocar as peças.

Todas as construções foram enquadradas numa história que a docente ia contando; no final de cada construção a educadora formulava uma situação problemática de forma a apelar ao cálculo mental. Quando os alunos não conseguiam realizar o cálculo solicitado, a educadora utilizava os cubos para que os alunos fizessem a passagem do concreto para o abstrato.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Desde sempre o ser humano se muniu de materiais para realizar atividades relacionadas com a matemática e para melhor compreender o desenvolvimento de conteúdos relacionados com esta área de conhecimento. Desta forma, Caldeira (2009a, p.219) afirma “o princípio básico referente ao uso dos materiais, consiste em manipular objetos e “extrair” princípios matemáticos. Os materiais manipulativos devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstratas.”

Com o passar dos tempos, foram-se construindo materiais manipulativos estruturados, de forma a ajudar a compreender certos conteúdos matemáticos. O 3.º Dom de Fröebel constitui um desses materiais.

Friedrich Fröebel, foi um pedagogo alemão que viveu no séc. XIX e um dos primeiros educadores a crer que a fase mais importante na formação de um indivíduo é o início da infância. Defendia que a aprendizagem devia ser elaborada com base naquilo que a criança

já conhece. Assim pensou numa educação que permitia o treino de habilidades que a criança já possuía, com vista ao desenvolvimento de novas capacidades, de acordo com estudos realizados por Caldeira (2009b).

Uma vez que, para este pedagogo alemão, a aquisição de habilidades e conhecimentos é tomada como um jogo, ele desenvolveu jogos que permitissem desenvolver determinadas capacidades nas crianças, esses jogos tomaram a designação de “Dons”, segundo a autora anteriormente mencionada.

Durante a infância, a aprendizagem deve ser feita, sempre que possível, de forma lúdica para que haja uma maior predisposição para a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) do ME (2007, p.73) “a construção de noções matemáticas tem como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas.”

Para que qualquer aluno consiga evoluir “matematicamente”, é necessário que o docente promova situações que lhe permitam compreender o que se está a tratar, devem ser criadas situações em que o aluno perceba o porquê de ter que aprender tais conhecimentos, por fim o aluno deve praticar o que aprendeu, para que saiba, sempre que preciso, aplicar o que aprendeu.

## **15 de outubro de 2010**

A manhã foi iniciada com Conhecimento do Mundo e o tema apresentado foi o tato. A estratégia utilizada pela professora foi a utilização de *Powerpoint*.

A docente começou por fazer referência à mão, como sendo a parte do corpo que utilizamos com maior frequência quando falamos do tato, falou da impressão digital, como sendo algo diferente de indivíduo para indivíduo. Posteriormente, dialogou sobre a pele salientando que é o órgão dos sentidos que está relacionado com o tato. Quando falou da pele, a professora proferiu a sua constituição (derme, epiderme, pelo, raiz do pelo, músculo e glândula sebácea).

## Inferências/Fundamentação Teórica

É importante que o educador e o professor usem o computador como recurso de aprendizagem, no entanto este tipo de ensino deve ser supervisionado. O computador nunca substituirá o professor, mas começa a ser utilizado como meio de pesquisa de informação e desenvolvimento de conhecimento.

No que se refere ao ensino assistido pelo computador (EAC), Norman e Richard (1993) expõem:

o EAC nunca poderá substituir o professor. Este continuará a ser a componente principal de empreendimento educativo. O papel do professor revela-se ainda mais crítico nesta era tecnológica dos bits, dos bytes e dos chips. Sem um professor que explique as relações e integre os conceitos, o sucesso a longo prazo do EAC poderá ser posto em causa. Os críticos sugerem que o EAC poderá estar na eminência de produzir uma geração de crianças autómatos cuja base de conhecimento, embora confessadamente extensa, será superficial e talvez mesmo aleatória (p.275).

No que diz respeito ao vocabulário utilizado pela educadora, embora cientificamente correto, devia ter sido explicitado de acordo com o grau de compreensão das crianças, como por exemplo, ereção do pelo, glândula sebácea entre outros.

No ser humano, a aquisição da linguagem é feita desde cedo, durante a infância existe uma maior predisposição para a aprendizagem da língua; assim sendo cabe ao adulto, neste caso aos pais e educadores, contribuir para o desenvolvimento da mesma, (Norman & Richard, 1993).

Contudo, ao introduzirmos novo vocabulário devemos ter o cuidado de o explicar recorrendo ao léxico ativo da criança. Se os novos vocábulos não forem “descodificados”, no que diz respeito ao nível das capacidades estes nunca serão reconhecidos, nem reproduzidos; no que se refere ao nível das competências, as novas palavras nunca serão nem compreendidas, nem verbalizadas, não existindo desta forma, um conhecimento explícito, segundo Sim-Sim e Ferraz (1997).

### 18 de outubro de 2010

De manhã, a educadora esteve a trabalhar com as crianças conteúdos matemáticos; para trabalhar esses conteúdos, utilizou o material estruturado Blocos Lógicos. Os alunos fizeram uma roda no chão e, no centro, colocaram as peças. Junto das peças foram



colocados arcos a fazer de linha fronteira. A educadora Ana Lopes começou por trabalhar os atributos das peças e depois formou conjuntos.

Depois do intervalo, a turma foi dividida em dois grupos, um grupo foi ter informática e o outro ficou na sala a terminar propostas de trabalho.

Os alunos que foram para a aula de informática estiveram a trabalhar a pares com o programa *paint*, a educadora que lhes deu aula e os orientou disse que os alunos podiam fazer um desenho livre.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Nos dias de hoje há quem afirme que vivemos na era digital, onde reinam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e o papel e a caneta começam a ser substituídos pelo computador. Deve-se portanto, desde cedo, dar a conhecer aos alunos estas mesmas tecnologias para que se tornem mais conscientes sobre o mundo em que vivem e o meio onde se desenvolvem.

Há medida que os anos vão passando, quem não souber mexer nesta tecnologia vai-se tornando menos apto para desenvolver determinadas funções na sociedade. Silveira-Botelho (2009, p.114) refere que “não dominar as novas tecnologias de informação equivale, na prática, a um novo tipo de analfabetismo (info-analfabetismo).”

Com a utilização de programas como o *paint*, as crianças podem criar formas, aumentar e diminuir as mesmas e colori-las, desenvolvendo assim competências matemáticas subjacentes a estes processos realizados.

No entanto existem outras competências que podem ser exploradas utilizando as TIC, como exemplo disso, temos as competências linguísticas. Quando um aluno realiza um desenho está a desenvolver a linguagem não-verbal. Contudo, se a criança descreve o que representou, está a verbalizar o que fez, logo está a trabalhar a comunicação verbal.

Segundo a mesma autora (p. 114), “as TIC podem, se convenientemente exploradas, ser um excelente instrumento educativo.”

Clemente e Nastasi (2002, citados por Silveira-Botelho, 2009, p. 115) defendem que “as crianças contam histórias mais elaboradas acerca dos desenhos realizados no computador.”

O educador assume um papel importante, enquanto assistente da criança, na exploração destes e de outros programas informáticos.

**19 de outubro de 2010**

A educadora iniciou o dia trabalhando o material Cuisenaire para trabalhar conteúdos matemáticos, como sendo, as cores, noção de unidade e a noção de par e ímpar.

Após a aula de Matemática a educadora Ana Lopes mostrou aos alunos um livro escrito em braile, para que estes pudessem conhecer outra forma de escrita, nomeadamente a escrita que possibilita as pessoas invisuais lerem.

Posteriormente os alunos tiveram aula de música. Nesta aula, o seu comportamento não foi exemplar, tendo o professor que introduzir alguns limites aos alunos.

**Inferências/Fundamentação Teórica**

O professor, enquanto mediador da aprendizagem, deve estabelecer regras. Quando estas não são cumpridas por parte dos alunos, estes devem ser chamados à atenção. Em todo o caso, quando o comportamento das crianças passa dos limites estabelecidos, e depois de já terem sido chamadas à atenção, o professor deve agir de forma a que as crianças percebam que o seu comportamento está a ser desajustado. O educador tem que arranjar maneira de dar a entender às crianças que estão a desenvolver comportamentos errados.

Segundo Cordeiro (2007, p.213) “é recomendável que se faça um aviso prévio(...), tentar saber se a criança percebeu bem o que foi dito, e avisar que poderá ser repreendida ou castigada se não levar as instruções em linha de conta.”

O mesmo autor defende “castigar não quer dizer bater. Mas censurar, de alguma forma, um comportamento que passou dos limites” (p.209). O professor nunca deve utilizar a violência como recurso, existem muitas maneiras de manter a disciplina e a ordem dentro de sala de aula, no entanto, o docente deve ter em conta a turma onde está a lecionar, pois a estratégia varia consoante os elementos desestabilizadores.

**22 de outubro de 2010**

A manhã foi iniciada com a exploração do tema o paladar. A educadora foi dialogando com os alunos acerca deste tema, mostrando ao mesmo tempo imagens reais relacionadas

com o mesmo, através da utilização de diapositivos. Durante a sua exposição oral, a docente utilizou expressões demasiado elaboradas/complexas para a faixa etária, não fazendo associações mais simples, de modo a que os alunos percebessem o que estava a ser dito. Após ter terminado a exposição oral da matéria a docente realizou perguntas não obtendo qualquer resposta por parte dos alunos.

Depois do intervalo da manhã, os alunos entraram no salão, despiram os bibes e formaram comboio. A educadora encaminhou-os até ao ginásio deixando-os com a professora de ginástica, esta pediu que se sentassem no banco e realizou a chamada.

A educadora começou a aula fazendo o aquecimento, no qual os alunos iam correndo e a professora dava diretrizes sobre alguns exercícios a desempenhar. Concluído o aquecimento, a professora distribuiu uma bola por cada aluno.

Os alunos realizaram exercícios individuais, como sendo, atirar a bola ao ar e apanhá-la; atirar a bola para o chão, de modo a que esta fizesse um ressalto, e apanhá-la; conduzir a bola com o pé; conduzir a bola com a mão, colocar a bola no interior das pernas e saltar etc. O grau de dificuldade dos exercícios foi aumentando à medida que a aula se ia desenrolando e, quase no final, os alunos realizaram exercícios a pares.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Na aula de Conhecimento do Mundo o modelo de aprendizagem utilizado pela educadora não foi o mais correto, pois centrava-se na exposição dos conteúdos que pretendia transmitir, não dando oportunidade aos alunos de partilharem o seu conhecimento. De acordo com Sanches (2001, p.45) “os alunos não podem continuar a ser recetores passivos, eles têm de interagir”.

Este modelo acabou por produzir nos alunos um desinteresse sobre o que estava a ser dito, pois nunca tiveram oportunidade de participar ativamente, razão pela qual não souberam responder às perguntas colocadas pela docente.

Pacheco (1999, p.179) refere “o modo como o professor apresenta a informação, núcleo vertebrado de toda a escola, tem reflexos na aprendizagem do aluno”.

No que diz respeito à segunda parte da manhã, a prática de exercício é importante desde cedo, pois permite um melhor desenvolvimento, quer físico/corporal quer psicológico. Entende-se por desenvolvimento físico as mudanças biológicas do organismo, o crescimento

e transformação do corpo, processos de capacidade de controlo do mesmo e o controlo dos ritmos e funções biológicas.

Cordeiro (2007, p.434) defende “o desporto representa uma actividade fundamental para o crescimento e o desenvolvimento harmonioso, bem como para o equilíbrio mental e psicológico...o desporto favorece também o crescimento, a forma, a força e a elasticidade corporal”.

As aulas de educação física possibilitam trabalhar a maior parte destes pontos, pois as crianças passam a ter um melhor conhecimento do seu corpo e das capacidades e destrezas físicas, podendo melhorá-las.

## **25 de outubro de 2010**

Durante a manhã os alunos estiveram a trabalhar conteúdos matemáticos com o auxílio do 4.º Dom de Fröebel. A educadora montou uma mesa de pé alto onde colocou uma caixa com o 4.º Dom de Fröebel, de dimensões maiores do que as habituais, que serviu de material de apoio às construções a realizar.

A docente começou por contar uma história e, à medida que esta ia avançando, os alunos iam fazendo algumas construções, que surgiam como elementos vivos da mesma, com o material que lhes tinha sido fornecido. Sempre que foi necessário realizar uma construção, a educadora dirigiu-se à mesa de pé alto e elaborou também a construção, para que os alunos pudessem acompanhar o que estava a ser feito e esclarecessem dúvidas, caso estas existissem.

Enquanto a educadora contava a história e as construções iam sendo elaboradas, surgiam cálculos, associados à mesma, que os alunos tinham que resolver para que fosse possível prosseguir. No final da aula, os alunos puderam fazer uma construção a seu gosto.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

O 4.º Dom de Fröebel é um material de grande interesse pedagógico, a nível das capacidades e destrezas permite treinar a atenção, desenvolver a memória e o pensamento. É importante desde cedo desenvolver estas quatro capacidades e destrezas.

Delors (1996) afirma:

aprender para conhecer, pressupões, antes de mais, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Logo desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às pessoas e às coisas (p79).

Feldman (1987) definiu memória como o processo através do qual codificamos, armazenamos e recuperamos a informação e Delors (1996, p.79) declara “todos os especialistas concordam em que a memória deve ser treinada desde a infância”.

No que se refere ao pensamento este material proporciona a prática de cálculos matemáticos, que normalmente são realizados no concreto (utilizando o dons) para que se possa fazer a ponte para o abstrato.

Delors (1996, p.79) defende “o exercício do pensamento ao qual a criança é iniciada, em primeiro lugar pelos pais e depois pelos professores, deve comportar avanços e recuos entre o concreto e o abstracto”.

Sempre que possível, na infância, deve-se tornar mais clara a forma de pensar, no entanto isto não significa que se deva facilitar o pensamento ou dar respostas, apenas mostrar, primeiro no concreto, algo que na verdade é abstrato. Desta forma, a criança compreenderá o que se pretende e um dia mais tarde não será necessário concretizar todas as ideias abstratas.

## **26 de outubro de 2010**

Durante esta manhã, dei uma aula que contemplava o domínio de Conhecimento do Mundo, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e um jogo. O tema que apresentei nesta aula foi o paladar.

Iniciei a aula com os alunos sentados em roda e coloquei no centro, da mesma, o material que elaborei para a aula, uma boca de tamanho grande de onde saía uma língua. Coloquei questões às crianças relativas ao tema em questão, de modo a perceber o que estas já sabiam, para depois acrescentar informações pertinentes.

Os alunos puderam experimentar vários alimentos de forma a sentir o seu gosto e a perceberem se este era doce, salgado, amargo ou ácido, sendo que os alimentos selecionados foram açúcar, pipocas salgadas, café e limão. À medida que as crianças iam provando os alimentos, iam descrevendo o seu gosto e posteriormente classificavam-no.

Com o decorrer da aula fomos compondo a língua apresentada, assinalando as papilas gustativas e quais os gostos que se sentiam em cada zona da mesma.

Após a aula de Conhecimento do Mundo li uma história intitulada *A ovelhinha que veio para o jantar*, de Ateve Smallman e Joelle Dreidny. Os alunos participaram na leitura da história, fazendo gestos e alguns sons.

Para terminar realizei um jogo, que consistia em vendar os olhos aos alunos e dar-lhes a provar alimentos, diferentes dos anteriormente experimentados, para que estes os classificassem como doces, salgados, amargos ou ácido.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Para o desenvolvimento desta aula apliquei a corrente pedagógica interacionista, como afirma Lebrun (2002,p.129) “a aprendizagem, nesta corrente, é fundamentalmente abordada como processo pelo qual o saber circula, se constrói e se transforma no seio de uma comunidade”. Para mim, fazia sentido questionar primeiro os alunos e recolher, através do diálogo, as informações ou os conhecimentos, corretos ou não, que os mesmos possuíam acerca do tema. E se há uma troca de saberes entre o professor e o aluno e vice-versa, então pode-se afirmar que existe uma circulação dos mesmos e uma reconstrução de saberes pré-existentes.

Assim o mesmo autor, Lebrun (2002, p.132), defende que “é indubitavelmente útil que os alunos tenham uma bagagem prévia”; se os alunos não possuírem qualquer tipo de conhecimento ou de ideia acerca do tema abordado, esta corrente não poderia ser aplicada.

Por outro lado a corrente interacionista admite vários modelos de ensino, um deles o modelo interativo, que tentei implementar nesta aula, ao utilizar o material que elaborei e ao dar a provar às crianças alimentos com sabores distintos. Este modelo valoriza a atividade concreta do estudante, de modo a que seja feita a ponte entre o mundo concreto e o abstrato (Laurillard, 1993).

Falar de sabores doces, salgados, amargos e ácidos, ou falar de papilas gustativas, a crianças de quatro anos, seria o mesmo que “falar chinês”. Por esta razão, as crianças provaram os alimentos identificando o seu gosto e disseram qual o local da língua onde esse gosto se intensificava.

Carvalho (1982, p.6) declara que “há um espaço grande para a educação sensorial e perceptiva. Os sentidos são portas de comunicação com o mundo e este é um campo importante para as crianças mais novas”.

Ao realizar o jogo com as crianças, no final da aula, o objetivo a que me propus foi saber se os conteúdos abordados durante a manhã tinham constituído uma aprendizagem significativa por parte das crianças e, desta forma, avaliar a metodologia colocada em vigor. Fiquei satisfeita com os resultados obtidos, pois as crianças souberam identificar as papilas gustativas e os sabores associados às mesmas.

## **29 de outubro 2010**

Hoje os alunos confeccionaram bolos para o dia de todos os santos. A educadora solicitou a ajuda da minha colega e a minha para modificar a planta da sala de aula e para ir à cozinha buscar alguns utensílios e ingredientes necessários para executar a receita.

Os utensílios, bem como os ingredientes, foram colocados à vista de todos os alunos. A educadora perguntou-lhes se conheciam quer os utensílios quer os ingredientes e depois começou a ler a receita. Os alunos participaram ativamente na elaboração dos bolinhos, ajudando a educadora a pesar os ingredientes, a colocá-los no recipiente e a misturá-los.

Depois da massa já estar preparada, foi dado um pedaço a cada criança para que fizesse o seu bolinho; os bolinhos foram colocados num tabuleiro e levados para a cozinha.

Durante a segunda parte da manhã apliquei uma ficha formativa de Matemática. Esta tarefa estava relacionada com a identificação da quantidade 5, no primeiro exercício os alunos tinham que colorir cinco animais de espécies diferentes e no segundo tinham que desenhar 5 animais dentro da linha fronteira apresentada.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Sempre que seja necessário, deve mudar-se o espaço de sala de aula de acordo com as aprendizagens a desenvolver. Neste dia não foi possível ir para a cozinha, desta forma modificou-se o espaço existente para trabalhar, adaptando-o às necessidades. Segundo Sanches (2001, p.76) “o espaço é um dos aspectos mais importantes para desembocar boas

aprendizagens. Mudar o espaço geral da sala de acordo com as actividades a realizar é um bom ponto de partida”.

Os alunos ficaram curiosos com a mudança e isso fez com que, de certa forma, ficassem mais entusiasmados e acabassem por demonstrar uma maior vontade de explorar o que ia ser feito. “Informar que vamos fazer uma coisa diferente e que para isso vamos mudar a disposição da sala proporciona de imediato expectativas positivas”, de acordo com Sanches (2001, p.76)

A exploração desta atividade proporcionou o trabalho de cooperação, todos trabalharam para um mesmo objetivo, confeccionar bolinhos. Estas atividades são importantes pois trabalham a as competências sociais que, nesta idade, ainda não foram adquiridas, como sendo, escutar os outros, partilhar materiais, entreatujadar-se, saber esperar e permitem às crianças mais inibidas interagir com os outros. Seguindo a mesma linha de pensamentos, Lopes e Silva (2008) afirmam:

a interacção com os pares é uma maneira de adquirir competências sociais e pode ser proporcionada às crianças através de actividades de aprendizagem cooperativa(...) assim, as crianças que têm realmente necessidade de interagir com os seus colegas terão essa possibilidade (p.19).

## **2 de novembro de 2010**

Nesta manhã a Catarina deu aula, o tema que desenvolveu foi o tato. A minha colega começou por ler uma história do livro de contos *Dez dedos dez segredos* de Maria Alberta Menéres. Os alunos encontravam-se sentados em roda e foi distribuído a cada um, um dedoche; enquanto esta distribuição era feita, a Catarina mencionava o dedo em que estes deviam ser colocados. Iniciada a leitura, os alunos tinham que exhibir o seu dedoche cada vez que na história era referido o dedo em que este estava colocado.

Na aula de Conhecimento do Mundo a minha colega deu a conhecer quatro texturas (liso, rugoso, macio e áspero). Para exemplificar cada uma destas texturas, a Catarina levou musgami, papel canelado, lã e lixa e deixou que os alunos tocassem em cada um destes materiais. Fez referência à temperatura, levando gelo e uma bolsa que continha um gel que ia ficando quente, os alunos puderam também tocar e sentir a temperatura destes dois materiais.



No final as crianças realizaram um jogo de aquisição de conteúdos. No centro da roda, formada pelos alunos, encontrava-se um caixa que tinha uma abertura para colocar a mão e no interior dessa mesma caixa estavam uns materiais que possuíam as texturas mencionadas durante a aula. Os alunos tinham que retirar, com os olhos vendados, um dos materiais do interior da caixa e identificar através, do tato a textura, representada.

Para terminar a manhã de aula, os alunos realizaram uma proposta de trabalho de Expressão Plástica. Começaram por se sentar nas mesas de trabalho, sendo depois distribuída a cada criança uma proposta de atividade. Na proposta estava desenhada uma criança vestida de t-shirt e calções; estas peças de roupa tinham que ser cobertas com dois materiais de texturas diferentes. Os alunos realizaram a proposta, enquanto isso a minha colega ia circulando pela sala para ajudar quem tivesse dúvidas.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

É interessante levar as crianças a perceber sobre o que se vai falar sem o dizer diretamente. O facto de as crianças não saberem qual o tema que vai ser abordado deixa-as mais atentas e de certa forma motivadas, pois o seu objetivo primordial será descobrir o tema.

Jensen (2002, p.83) aconselha: “utilize rituais divertidos e energéticos para abertura da aula, para o desfecho e para a maior parte dos procedimentos que são por norma repetitivos”. Uma vez obtida a atenção, o professor deve tirar maior partido possível da mesma.

Ainda mencionando o início da aula, parece-me que começar por contar uma história relacionada com o tema é importante, não só porque se está a recordar, caso já se tenha falado sobre ele, como se está a desinibir os alunos, pois estes nem se apercebem que as histórias são uma forma de aquisição de conhecimentos e de aprendizagem. Sanches (2001) assegura:

contar histórias, anedotas sobre o assunto faz recordar e memorizar mais facilmente e introduz uma componente de humor na relação pedagógica (...) Ler, contar e recontar histórias e outros textos em voz alta na aula estimulam a leitura e facilitam as aprendizagens e a desinibição dos alunos (p.56).

Ao dar esta aula a minha colega permitiu que todas as crianças tocassem nos objetos e explorassem as diferentes texturas, dialogando um pouco sobre as mesmas e tirando determinadas conclusões. É importante deixar a criança estabelecer contacto com a nova

aprendizagem e, sempre que possível, deve deixar-se os alunos explorar, através dos sentidos, o que se está a ensinar, pois o cérebro assimila toda a informação sensorial, proporcionando uma aprendizagem significativa.

Como aponta Jensen (2002, p.54) “o mundo exterior é um verdadeiro alimento para o cérebro em crescimento. Absorve os cheiros, os sons, as visões e o toque, e volta a reunir a informação em incontáveis conexões neuronais”.

## **5 de novembro de 2010**

Esta sexta-feira dei a minha segunda manhã de aulas, o tema que me propus apresentar foi o sistema digestivo.

Para dar a aula de Conhecimento do Mundo, utilizei um cartaz onde se encontrava desenhada a figura humana e uma caixa onde estavam, feitas em feltro, representações dos órgãos constituintes do sistema digestivo.

Comecei por descrever, os órgãos um a um e dizer qual a função que desempenham. Enquanto ia fazendo a descrição de cada órgão, as crianças iam-nos selecionando e colocando os mesmos no cartaz até este ficar completo e ilustrar o sistema digestivo.

Depois do cartaz estar completo contei uma história cujo título era *Cozinhar às avessas* de Aida Marcuse. Essa história falava sobre o percurso que os alimentos fazem desde que entram no nosso corpo até ao momento em que são expulsos pelo mesmo. Durante a história, os alunos iam representando no cartaz, utilizado anteriormente, o que estava a ser lido, ilustrando desta forma o processo de digestão. Após ter terminado a leitura, as crianças recontaram a história, recorrendo a esse mesmo cartaz.

No domínio da Expressão Plástica, os alunos trabalharam com plasticina. Foi-lhes entregue uma proposta de trabalho com um desenho do corpo humano e os órgãos do sistema digestivo, os alunos tinham que cobrir os órgãos com plasticina e que colorir o corpo com lápis de cor.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

A simples transmissão de conhecimentos do professor para o aluno ajuda este último a adquirir determinados saberes, mas não quer dizer que constitua uma aprendizagem. Tal

como afirma Estanqueiro (2010, p.39) “abrir a aula à participação dos alunos não resolve todos os problemas de ensino. Mas reforça a motivação e promove a aprendizagem”.

Através da descrição desta aula denota-se uma participação ativa das crianças nas tarefas realizadas durante toda a manhã. Adotei esta estratégia, pois durante o estágio tenho-me apercebido que as crianças mostram mais interesse quando participam na aula do que quando são meros espectadores da mesma. Estanqueiro (2010, p.40) defende que “as aulas interactivas são mais estimulantes para a inteligência”.

Foi possível verificar que apesar de trabalhar áreas distintas houve um ponto de contacto entre todas elas: ambas estavam relacionadas com o sistema digestivo. A aula de domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi dada em simultâneo com a aula de Conhecimento do Mundo, não existindo um tempo espartilhado para cada uma delas. A este fenómeno damos o nome de interdisciplinaridade. De acordo com Sanches (2001, p.51) “é a interdisciplinaridade, é o trabalho em equipa que proporcionam oportunidades de interacção e de partilha com os saberes”. As Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar do ME (2007) proferem:

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).

Ao realizar a proposta de Expressão Plástica pretendia, não só aplicar um dispositivo de avaliação, de modo a aferir se os alunos conseguiam identificar os órgãos constituintes do sistema digestivo, mas também trabalhar a motricidade fina, recorrendo ao uso de plasticina.

## **8 de novembro de 2010**

A educadora iniciou a manhã com a área de Matemática, utilizou o 3.º e 4.º Dom de Fröebel em simultâneo. Os alunos executaram algumas construções, trabalhando a noção de par e ímpar, foi possível constatar que alguns alunos necessitavam de utilizar os cubos para perceber se determinado número era par ou ímpar. As crianças trabalharam também a resolução de operações aritméticas, nomeadamente somas e subtrações.

A maior parte dos alunos realizava as somas no abstrato, mas as subtrações tinham que ser representadas no concreto com o auxílio dos cubos.

Terminado o intervalo, enquanto metade da turma estava a ter aula de Informática, a outra metade encontrava-se na biblioteca da escola. Os alunos que estavam na biblioteca ouviram uma história e depois puderam ir explorar e contactar com os livros que tinham à disposição.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Desde cedo as crianças realizam operações aritméticas sem saber que o fazem, pois quando brincam com determinados objetos, ou quando os manipulam, por norma as crianças acrescentam, retiram, separam e repetem. Estas quatro ações não são mais do que somas, subtrações, divisões e multiplicações. De acordo com Caldeira (s.d, p.3) “as etapas de Mialaret para a aprendizagem da soma e da subtração realizam-se no período que abarca a Educação Infantil (...) a forma de trabalhar estas operações será através de acções concretas”.

O educador deve pedir à criança que exteriorize o raciocínio que está a aplicar, para o conduzir à abstração, ou seja, primeiramente a criança realiza as operações utilizando material, depois começa a relatar o seu raciocínio até chegar a altura em que é capaz de o processar sem necessitar de material de auxílio.

Em relação à segunda parte da manhã, é necessário dar relevo à atividade desenvolvida na biblioteca. A biblioteca escolar por norma é um espaço calmo e agradável onde os alunos costumam contactar com uma variedade de livros. Calixto (1996) defende que é nas bibliotecas escolares que os jovens podem e devem ganhar o gosto pelos livros e pela leitura. Como apontam Martins e Niza (1998, p.86) “a familiarização das crianças com diversos materiais da biblioteca, o olhar para os livros e tentar descobrir o que eles dizem, o manusear diversos suportes contendo texto e imagem, estimula nas crianças o desejo de os conhecer”.

A escola deve promover a leitura, deve encontrar estratégias e proporcionar espaços e momentos para atividades relacionadas com a mesma. A biblioteca escolar deverá ser encarada, de acordo com Sousa (1999)

como espaço plural de aprendizagens, como centro de recursos, poderá contribuir para a satisfação de necessidades e interesses dos alunos, conquistando-os, seduzindo-os para a leitura, como acto de prazer, mas também fonte de conhecimento e saber, proporcionando-lhes os fascínio pela descoberta, da aprendizagem, do conhecimento (p.23).

A biblioteca da escola deve “deixar” o aluno ler, viajar, descobrir e sonhar pois assim conquistará os futuros leitores.

### **9 de novembro de 2010**

Durante a manhã de estágio, a minha colega deu aula de estimulação à leitura e Conhecimento do Mundo realizando no final um jogo. O tema lecionado foi o sistema respiratório, a Catarina começou por contar uma história referente ao tema.

Para iniciar a aula de Conhecimento do Mundo a minha colega pediu aos alunos que inspirassem fundo e depois que expirassem, a partir desta atividade a estagiária iniciou a sua aula questionando as crianças sobre o que tinham acabado de fazer, tentando aferir se conseguiam dizer, por palavras suas, o que queria dizer inspirar e expirar e se sabiam o que acontecia quando o faziam.

Para explicar o processo da respiração a Catarina utilizou um *placard* que ilustrava o sistema respiratório e os órgãos que o constituem. Enquanto a minha colega ia explicando como era realizado o processo de respiração, os alunos iam colocando no *placard* elementos que permitiam uma melhor compreensão desse processo.

Após o intervalo da manhã a Catarina realizou um jogo, dividiu a turma em três equipas e montou uma gincana. No final da mesma existia um envelope com peças de *puzzle* de grandes dimensões, esse *puzzle* ilustrava a imagem apresentada na aula de Conhecimento do Mundo. A Catarina explicou as regras do jogo e explicou como era apurado o vencedor, ou seja, quando todos os elementos da equipa tivessem concluído a gincana podiam montar o *puzzle*. A primeira equipa a terminar, vencia o jogo.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

O jogo aplicado pela minha colega tinha um carácter pedagógico, pois pretendia provar uma aprendizagem significativa. Como refere Antunes (1999, p. 38) “os jogos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção específica de provar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento, e principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória”.

Podiam delimitar-se neste jogo duas vertentes bastante interessantes, sendo elas a vertente física e a vertente intelectual. Deste modo, atrevo-me a afirmar que este jogo estimula, de forma mais acentuada, a inteligência corporal-cinestésica e a inteligência espacial, embora se saiba que as inteligências nunca atuam sozinhas, precisando umas das outras para se desenvolverem.

A inteligência corporal-cinestésica está relacionada com a utilização do corpo para resolver problemas ou criar produtos, normalmente está relacionada com a articulação dos movimentos, segundo Cardoso 2002.

A inteligência espacial compreende, ainda segundo o mesmo autor (p.60), “a capacidade de entender o mundo visual e espacial de forma precisa. E mais: possibilita às pessoas perceber as imagens, transformá-las e criá-las a partir de memórias”.

Apesar deste jogo desenvolver de forma mais demarcada estas duas inteligências, há que ter em conta que todas as elas trabalham juntas, comunicando entre si. Não seria possível realizar qualquer atividade se as nove inteligências não interagissem entre si.

## **12 de novembro 2010**

Durante o dia de hoje a minha colega e eu aplicámos duas atividades extra. A Catarina realizou a leitura da história *O Gato e o Rato*, de Luísa Ducla Soares e eu realizei um jogo no exterior.

Após ouvirem a história encaminhei os alunos até ao pátio coberto e expliquei em que consistia o jogo e quais as regras do mesmo. No final os alunos realizaram a contagem dos pontos obtidos trabalhando desta forma a adição.

Depois do intervalo os alunos tiveram uma aula de 3.º e 4.º Dom de Fröebel e fizeram revisões sobre a noção de par e ímpar, dúzia e dezena.

A educadora durante a aula mostrou uma postura séria e pouco alegre.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

A realização de jogos permite trabalhar a expressão motora e desenvolver capacidades do foro intelectual e competências pessoais como a autoconfiança, as emoções e a socialização.

O desenvolvimento da expressão motora tem efeitos benéficos para a aprendizagem através deste tipo de expressão. O aluno, ao realizar exercícios motores, faz, segundo Jensen (2002, p.59) uso da “coordenação olhos-mãos, actividades tais como rodopiar, tropeçar, embalar, apontar, contar, saltar e outras que envolviam o atirar uma bola, para estimular a criação de um padrão de crescimento neuronal”.

Em relação ao desenvolvimento das competências pessoais Hohmann e Weikart (1997, p.68) definem autoconfiança descrevendo-a como “a capacidade de acreditar na sua própria competência para conseguir realizações e contribuições positivas para a sociedade”.

Portugal e Laevers (2010, p.124) afirmam que “além do trabalho em torno de emoções, o educador poderá desenvolver outras medidas que estimulem as competências sociais. Por exemplo, criando situações em que a criança possa participar e usufruir de actividades conjuntas”.

Com este jogo foi possível trabalhar vários aspetos importantes no desenvolvimento pessoal do sujeito.

## **15 de novembro de 2010**

Estive presente na reunião de Estágio Profissional, presidida pelos supervisores da prática de ensino supervisionada, que se realizou na Escola Superior de Educação João de Deus. Neste dia foram entregues as grelhas de avaliação de Estágio Profissional I, referentes ao Bibe Encarnado.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

As grelhas de avaliação que são entregues nestas reuniões definem o desempenho dos estagiários no decorrer do período de tempo que frequentaram determinada turma.

Os estagiários são avaliados segundo a sua capacidade de realização e desempenho; segundo a capacidade pedagógica demonstrada e de acordo com a capacidade organizativa que apresentaram. Ainda neste documento é feita uma apreciação global do desempenho do futuro docente identificando os aspetos positivos, bem como os aspetos que este tem a melhorar; no final é atribuída uma classificação qualitativa de acordo com o desempenho de cada um.

Estas grelhas permitem ter um feedback do trabalho desenvolvido e refletir acerca do mesmo. O professor em formação deve refletir sobre as suas ações, Flores e Simão (2009, p.48) declaram que “o objectivo desta reflexão é torná-los mais conscientes sobre a forma como são orientados por alguns sinais durante o seu ensino”. De acordo com as autoras anteriormente referidas, a reflexão é benéfica se os futuros professores forem estimulados a refletir sobre as suas experiências de sala de aula; se comportar a reflexão sobre as fontes não racionais do comportamento (sentimentos, emoções...); se houver uma estrutura sistemática e explícita; se a estrutura anterior for interiorizada de forma gradual e se promover uma reflexão sobre a forma de refletir.

## **1.2. Segunda secção – Período de estágio de 15 novembro de 2010 a 7 de janeiro 2011**

### **Bibe Azul**

Bibe Azul é a nomenclatura utilizada nos Jardins-Escola João de Deus para designar a sala correspondente à faixa etária dos cinco anos.

#### **1.2.1. Caracterização da turma**

O grupo de crianças do Bibe Azul é composto por 30 alunos, dos quais 17 são do sexo feminino e 13 são do sexo masculino. Todos os alunos completaram os cinco anos até dezembro de 2010.

Neste bibe são trabalhados os mesmos domínios do Bibe Encarnado, mas de forma mais aprofundada. Em relação ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita este é trabalhado através do método de leitura João de Deus, que utiliza como suporte a cartilha maternal. É nesta altura que os alunos aprendem a ler e a escrever.

No que respeita aos elementos da turma, estes 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 e 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, colaboradora e participativa, em todas as atividades.



Os alunos apresentam facilidade de comunicação, e um bom vocabulário, contudo há algumas crianças que só comunicam se forem solicitados. A nível sensório-motor denotam bom desenvolvimento, demonstrando boa orientação espacial e coordenação motora, à exceção de três alunos.

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. Em relação ao relacionamento com a educadora todos se relacionam de forma carinhosa e exteriorizam o seu lado meigo diariamente, quer com desenhos, com palavras, afetos ou outras atitudes.

Existe apenas um aluno que gosta de monopolizar as atenções da educadora, sendo por vezes um tanto agressivo. Esta criança tem uma grande necessidade de ser o protagonista em todas as situações, o que nalgumas alturas não é bem aceite pelos colegas.

### **1.2.2. Caracterização do espaço**

A sala do Bibe Azul situa-se no r/c junto ao salão. Habitualmente os alunos encontram-se sentados aos pares, no entanto, a disposição das mesas de trabalho por vezes sofre alterações, podendo estar alguns dias em “u” ou em grupos.

A sala é bastante colorida, encontra-se decorada com elementos figurativos e com trabalhos realizados pelos alunos. Segundo Jensen (2002, p.66) “um ambiente rico na sala de aula, cheio de cartazes, estruturas móveis, desenhos e gráficos será razoavelmente bem aceite pela maior parte dos alunos”.

Esta sala está equipada com materiais de apoio ao estudo, possui um quadro, placards (onde são colocados os trabalhos realizados pelos alunos) e móveis para arrumação de material, este encontra-se devidamente identificado com etiquetas, Hohmann e Weikart (1997) defendem que a arrumação torna-se muito mais fácil se os adultos e as crianças souberem onde pertencem os materiais. Desta forma, faz sentido colocar etiquetas em prateleiras e recipientes com rótulos apropriados do ponto de vista do desenvolvimento. Para além do que já foi descrito existe, no interior da sala, uma pequena biblioteca com vários tipos de livros assim como material didático.

### 1.2.3. Rotinas

Tal como acontecia no Bibe Encarnado, no Bibe Azul também existem rotinas instauradas na vida escolar das crianças. Pela manhã os alunos são acolhidos na roda e cantam canções, antes de entrarem na sala de aula vão à casa de banho e só depois começam a trabalhar.

Durante a primeira parte da manhã as crianças trabalham a leitura através da Cartilha Maternal João de Deus, ou seja, vão em grupos de três ler cartilha; enquanto não são chamados, realizam trabalhos de escrita referentes no lugar.

A Cartilha está dividida em 25 lições, em cada dia é feita a revisão da lição anteriormente aprendida e é apresentada uma nova, o docente explica a lição e questiona os alunos individualmente para se certificar do que a criança sabe, registando essa observação num gráfico de leitura.

De acordo com Deus (1997) destacam-se algumas linhas de força deste método, das quais, saliento as seguintes:

apresentação de uma letra por dia para que possa ser bem conhecida e identificada; apresentação criteriosa do alfabeto que serve a língua portuguesa; o exercício de ler é dinâmico, interactivo, e promove a relação entre as palavras lidas e a vivência da criança; respeita o ritmo individual de cada criança; as letras são estudadas no seu papel dinâmico e nas suas diversas leituras (p.92).


Ainda durante o período da manhã é feito um intervalo, que se pode realizar no exterior ou no interior do edifício. O recreio está equipado com estruturas lúdicas, como um escorrega, uma casinha etc., que permitem aos alunos desenvolver as suas brincadeiras. De acordo com Hohmann e Weikart (1997, p.433) “as suas brincadeiras abrangem toda a área do exterior: debaixo do escorrega, por cima da rede de trepar, dentro da casinha de madeira, na rampa e por cima da caixa de areia”.

Após o intervalo da manhã os alunos regressam à sala e continuam os seus trabalhos até à hora do almoço, estes podem estar relacionados com qualquer área de conhecimento científico.

O almoço realiza-se na sala de aula, os alunos almoçam no seu lugar e existe uma professora responsável pelo almoço, contudo, por norma, as crianças comem autonomamente.

A seguir ao almoço segue-se o recreio, este pode decorrer no pátio exterior ou no interior das instalações dependendo das condições climatéricas.

A figura 3 ilustra o horário semanal do Bibe Azul, no ano letivo 2010/2011



**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	o Leitura e escrita /computadores	✚ Leitura e escrita
11H10 – 12H	Ed. Musical	Matemática	Leitura e escrita	o 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 têm aula de olaria
- o Os computadores iniciam por grupos às 10H30

Fig. 3 – Horário semanal do Bibe Azul B

#### 1.2.4. Relatos

##### 16 de novembro de 2010

Este foi o primeiro dia de estágio no Bibe Azul. A educadora apresentou-se e pediu que a Catarina e eu nos apresentássemos à turma. Posteriormente, pediu a cada criança que se apresentasse dizendo o seu nome idade e o que gostava de fazer ou ser quando fosse adulto. Concluídas as apresentações a educadora explicou-nos quais eram as rotinas da turma, pois iam diferir um pouco das do bibe anterior.

## **Inferências/Fundamentação teórica**

A chegada de novos elementos a uma turma (neste caso nós estagiárias) traz sempre alguma agitação e por vezes desconforto para os membros integrantes da mesma (alunos e educador/professor).

Tal como afirma Maia (2002, p.350) a “entrada ou incorporação num conjunto. Em termos sociais, significa o acesso reconhecido a um novo grupo”. O facto de termos sido apresentadas pela educadora permitiu que houvesse à partida uma maior empatia com as crianças e que o processo de integração fosse mais fácil.

### **19 de novembro de 2010**

Logo pela manhã, houve um aluno que se dirigiu à professora dando-lhe um recado escrito por ele. A professora aceitou e esteve um pouco à conversa com o aluno escrevendo algo noutra papel. Quando terminou perguntou à criança se me podia mostrar o papel e esta disse que sim.

Ao ver o papel reparei que não continha qualquer tipo de mensagem, a folha possuía apenas umas garatujas a imitar letras. A professora confidenciou-me que tinha perguntado ao aluno o que estava escrito no recado, pedindo-lhe para ler o mesmo, ajudando-o depois a escrever algumas palavras.

A professora foi chamando alunos à cartilha, enquanto os outros meninos realizavam trabalhos de escrita no lugar.

Após o intervalo os alunos estiveram a resolver operações recorrendo ao cálculo mental. A professora começou por colocar imagens no quadro e desenvolveu uma história com o auxílio dessas imagens, sendo que no meio da história iam aparecendo cálculos, que tinham que ser resolvidos para que esta última prosseguisse.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

O ser humano começa a escrever desde cedo. No início começa por redigir cartas utilizando caracteres impercetíveis a que damos o nome de garatujas. Ao entrar para a escola, por vezes no Pré-Escolar, outras vezes no 1.º Ciclo, os alunos aprendem a escrever

e passam a desenvolver pequenos textos com sentido e com “letras verdadeiras” (grafemas) que depois se vão tornando cada vez mais extensos.

Como aponta Rosa, Niza, Santana, Soares, Martins e Neves (1998, p. 40) “antes da entrada para a escola, as crianças pensam sobre aquilo que a escrita representa, ou seja, constroem concepções acerca da natureza da linguagem escrita a partir da escrita que existe à sua volta”.

Durante a aula de hoje podemos presenciar este desenvolvimento de escrita, desde a garatuja à aplicação correta do grafema.

A atitude tomada pela professora foi na minha opinião bastante correta uma vez que devemos aceitar as primeiras tentativas de escrita das crianças. Rosa *et al.* (1998) declaram,

quando um adulto aceita estas tentativas de escrita e conversa com a criança acerca do que ela quis dizer, traduz a garatuja da criança para uma escrita correcta, a incentiva a escrever mais, está a ajudar a criança a aprender a escrever (p.40).

Este ato do aluno escrever uma carta, mesmo com garatuja, deve ser tomado como algo positivo, pois o aluno, ao realizar esta ação, demonstra curiosidade e interesse pela escrita, o que pode vir a ser importante para o desempenho manifestado na aprendizagem da mesma.

Carvalho (1999) defende exatamente esta ideia e afirma,

por influência do meio, as crianças tentam escrever, inventando o seu próprio uso pela utilização de alguns sinais gráficos que vão conhecendo...este contacto que a criança tem com a escrita parece construir um factor determinante do sucesso na iniciação formal à escrita no momento da sua entrada na escola (p.71).

Devemos aproveitar estas iniciativas das crianças e a sua predisposição para a aprendizagem pois, a partir do momento em que estas iniciam o processo de escrita, este vai-se tornando cada vez mais complexo.

## **22 de novembro de 2010**

Esta manhã dei a minha primeira aula surpresa. Foi solicitado pela supervisora de estágio que eu trabalhasse um trava-línguas ou uma lengalenga com as crianças e depois desse uma aula de cartilha, mais especificamente que revê-se a lição do “g” e introduzisse a lição do “r”.

O trava línguas que escolhi para apresentar à turma foi o do rato roeu a rolha. Comecei por dizer aos alunos que lhes ia ensinar um trava-línguas, alertando que era provável que alguns alunos o conhecessem.

Ao dizer o trava-línguas omiti algumas palavras que os alunos foram descobrindo, pois eu ia desenhando no quadro os elementos representativos dessas mesmas palavras (rato, rolha, garrafa e rei). Quando o trava-línguas ficou completo todos os alunos o disseram de várias formas até o decorar. Começámos por dizê-lo com o tom de voz normal, depois muito alto, a seguir muito baixo, seguidamente em voz-off, posteriormente em voz alta mas omitindo palavras e por fim fazendo gestos.

A seguir a este exercício a educadora selecionou três alunos com quem revi a lição do “g” e introduzi a do “r”. Cada aluno leu uma palavra e contextualizou-a, enquanto isto os outros alunos encontravam-se nos seus lugares a realizar trabalhos de escrita.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

O tema que me foi solicitado deu-me bastante prazer a aplicar pois, no meu entender, quer as lengalengas, quer os trava-línguas permitem realizar atividades criativas e ao mesmo tempo desenvolver determinadas competências como a linguagem, a memorização e a dicção.

Barbeiro (2001, p.7) defende que a escola pode orientar a criatividade “a fim de fomentar a relação com a linguagem”.

A estratégia que foi utilizada, reprodução oral, pareceu-me adequada uma vez que permitia trabalhar o ritmo e a articulação (as crianças reproduziram o trava-línguas segundo diferentes velocidades) o volume/inflexão de voz (as crianças sussurraram, vociferaram e disseram o trava-línguas em voz-off) e a conjugação com a mímica (as crianças gesticularam).

O autor, referido anteriormente, (p.8) afirma, “reproduzir ou dizer a rima ou lengalenga não é, no entanto, ficar limitado a uma mera repetição. Dizê-la é recriá-la, segundo um leque de possibilidades”.

Quando apresentamos qualquer tipo de “texto” às crianças, devemos ter em atenção o que é que este nos permite fazer, ou seja, de que forma o podemos e devemos trabalhar.

Devemos estar conscientes de que existem textos que devem ser apenas lidos e que o mais que podemos fazer é interioriza-los e refletir sobre eles, ou até mesmo “navegar nas

ondas das suas palavras”. No entanto, existem outros textos que nos permitem realizar atividades estimulantes e de interesse pedagógico para a criança, como é o caso dos trava-línguas.

### **23 de Novembro de 2010**

A educadora pediu a minha ajuda e a da Catarina para auxiliarmos os alunos com dificuldades ao nível da leitura. Pediu-nos que trabalhássemos duas lições de cartilha com eles e que depois fizéssemos jogos com letras móveis.

Quando iniciei a atividade com a criança, verifiquei que esta sabia qual era a organização espacial de referência, mas que não reconhecia alguns sinais gráficos aprendidos até então.

Trabalhei com o aluno o ponto de articulação dos grafemas em questão e relembrei-lhe as mnemónicas, que são aplicadas no ensino da Cartilha, para designar determinada letra.

Posteriormente, pedi ao aluno que retirasse, de uma caixa, as letras que constituíam a palavra a ler, que as juntasse pela ordem correta e, por fim, lesse a palavra formada, o aluno lia sílaba a sílaba e quando chegava ao final já não recordava as sílabas lidas.

### **Inferências/fundamentação teórica**

Nos dias de hoje, a leitura e a escrita têm um grande impacto nas nossas vidas. Se uma criança tem dificuldades na leitura, terá dificuldades de aprendizagem em todas as outras áreas. Castro e Gomes (2000, p.124) defendem esta ideia “como a leitura é, simultaneamente, objectivo de aprendizagem e meio de alcançar outras aprendizagens, as dificuldades encontradas no domínio da leitura estão intimamente ligadas às dificuldades de aprendizagem”.

Quando nos deparamos com situações em que as crianças demonstram ter dificuldades na leitura e conseqüentemente na escrita, devemos arranjar metodologias que vão de encontro às necessidades de cada uma delas.

Para os alunos com dificuldades é mais estimulante e motivador desenvolver exercícios que não se cinjam somente à leitura da Cartilha Maternal, mas sim que a

combinem com outros materiais. A criança ao reconstruir a palavra escrita na Cartilha com letras móveis e ao lê-la estava a trabalhar as suas dificuldades. De acordo com Duarte (2008, p.22) “as actividades de (re)construção silábica trabalham o reconhecimento de palavras a nível oral e escrito”.

Embora o aluno estivesse a prestar atenção, quando acabava de ler a última sílaba da palavra, já não se recordava das anteriores, no meu parecer, este aspeto acresce as dificuldades do aluno e desmotivava-o. Castro e Gomes (2000, p.125) afirmam que “o leitor tem de ser capaz de não esquecer das formas visuais ou das palavras que vai reconhecendo...Este aspecto de memória pode ser crítico no caso de um leitor principiante, que decifra as palavras menos conhecidas através da soletração”.

No meu entender quando os alunos têm dificuldades de memorização deve-se em primeiro lugar trabalhar a leitura de palavras pouco extensas e só depois trabalhar a leitura de palavras mais extensas.

## **26 de novembro de 2010**

Durante a segunda parte da manhã, as crianças realizaram uma ficha referente ao domínio da Matemática relacionada com o tema itinerários. Para realizar esta proposta de trabalho as crianças utilizaram o material Cuisenaire e lápis de cor.

As crianças tinham que elaborar, com as peças do Cuisenaire, o percurso realizado pelo Pai Natal e as renas até ao Pinheiro de Natal. As diretrizes do percurso foram surgindo à medida que a educadora ia contando uma história sobre o caminho do Pai Natal até à casa de um menino. No meio da história iam surgindo operações, que eram resolvidas através do cálculo mental.

Durante a realização desta atividade as crianças trabalharam o conceito de dezena, meia dúzia, metade e dobro.

## **Inferências /Fundamentação Teórica**

Quando elaboramos uma proposta de trabalho devemos ter em conta quais as potencialidades da mesma. Embora apenas tenha referido, na descrição da aula, que a atividade proporcionou o desenvolvimento de conceitos ligados à noção de número e



quantidade, esta permitiu desenvolver outras capacidades importantes, como sendo: a orientação espacial, a percepção da posição no espaço e coordenação visual-motora.

De acordo com Moreira e Oliveira (2003, p.97) “é preciso também introduzir actividades que permitam o desenvolvimento da orientação espacial, o que implica proporcionar experiências que privilegiam relações ligadas à orientação, à direcção...”.

Em relação à percepção da posição, este exercício permite que a criança distinga figuras iguais com orientações diferentes, uma vez que as peças do Cuisenaire se encontravam quer na horizontal, quer na vertical e possuíam tamanhos diferentes.

No que diz respeito à coordenação visual-motora, Moreira e Oliveira (2003, p.95) afirmam: “começa a desenvolver-se muito cedo e refere-se à capacidade da criança em coordenar a visão com os movimentos do corpo”. Nesta atividade, a criança ao retirar as barras de Cuisenaire da folha e colorir o espaço ocupado pelas mesmas, está a desenvolver esta destreza.

A proposta de trabalho, elaborada pela educadora, tinha ilustrações que faziam referência ao natal, época festiva em que nos encontrávamos. Esta estratégia pareceu-me interessante e motivadora para os alunos.

Kraap e Lemos (2002, p.77) referem, “a capacidade do professor de motivar o maior número possível de alunos para aprender o que lhes ensina é um critério decisivo”. Devemos tentar, sempre que possível, arranjar temas ou estratégias que envolvam os alunos de modo a proporcionar uma aprendizagem entusiasta e consequentemente eficaz.

## **29 de novembro de 2010**

No início da manhã as crianças realizaram grafismos e trabalharam a lição de cartilha onde se encontravam. Enquanto isso a minha colega e eu iniciámos a construção do cenário que ia ser utilizado na festa de natal.

Após o intervalo da manhã foram distribuídos, pelos alunos, os papéis a desempenhar na festa de natal bem como os textos a dizer, uma vez que iriam realizar uma peça de teatro intitulada: *A bela adormecida*.

A educadora pediu a nossa colaboração para ensaiarmos com as crianças algumas falas.

## Inferência/Fundamentação Teórica

Numa fase inicial da aprendizagem da escrita, descrita por Carvalho (1999) como fase da preparação, é importante que os alunos realizem grafismos e atividades que os permitam ter um bom desenvolvimento da motricidade fina. O desenvolvimento desta destreza tem uma grande importância, Carvalho (1999) aponta:

a fase de preparação corresponde à aquisição dos mecanismos da ortografia e da motricidade...há um aspecto que assume algum relevo, é ele o desenvolvimento muscular que torna possível a apreensão do instrumento de escrita e a sequência dos movimentos numa superfície plana (p.72).

Conclui-se que os grafismos são tarefas importantes a desenvolver em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, para que quando atinjam a idade escolar obrigatória (1.º Ciclo) já possuam alguma agilidade manual que as permita ter uma maior facilidade no domínio da aprendizagem da escrita.

### 3 de dezembro de 2010

No decorrer desta manhã a Catarina deu uma aula cujo tema era o sistema digestivo. Iniciou a sua manhã trabalhando o domínio de Conhecimento do Mundo, de seguida desenvolveu o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, terminando a sua aula com o domínio da Matemática.

Para dar qualquer uma das três áreas de conhecimento científico a minha colega utilizou material estruturado e não estruturado.

Assim, na aula de Conhecimento do Mundo utilizou um cartaz, alusivo ao tema, onde se podia identificar os órgãos constituintes do sistema digestivo e que permitia explicar o processo de digestão, de forma clara.

Para trabalhar o domínio Oral e Abordagem à Escrita, a minha colega elaborou um livro, que continha a história da sopa da pedra. A Catarina pediu a uma criança que lesse o título da história, ajudando-a sempre que necessário. Em seguida perguntou se alguém já tinha ouvido a história da sopa da pedra e, uma vez que os alunos responderam negativamente, a minha colega passou à leitura da mesma. Após escutarem a história, as crianças recontaram-na e encenaram-na, tal como mostram as figuras 4 e 5.



Fig.4 – Livro elaborado pela Catarina



Fig.5 – Encenação da história

A seguir ao intervalo a minha colega distribuiu um saco com flores em musgami que diferiam na cor e no tamanho: havendo três cores de flores e dois tamanhos. A Catarina utilizou este material para trabalhar a noção de dúzia e meia dúzia e para realizar cálculos.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Ao desenvolver as atividades preparadas para a manhã de aulas, a Catarina utilizou estratégias de aprendizagem diferentes, o que é importante, pois numa sala de aula existem várias crianças e nem todas são “cativadas” pelas mesmas metodologias. De acordo com Jensen (2002,p.66) “a variedade significa que, independentemente das opções que os alunos possam tomar, é imperativo do educador expô-los a um leque alargado de metodologias”.

Ao trazer para a sala de aula materiais possíveis de manipular a Catarina conseguiu despertar a curiosidade e o interesse continuado das crianças.

Enquanto futuros docentes devemos ter em conta que o mais importante não é o interesse inicial que o aluno demonstra mas sim o interesse continuado. Segundo Kraap e Lemos. (2002,p.97) “não nos devemos satisfazer com a criação de uma motivação inicial que desperte a curiosidade, mas assegurarmo-nos também de que o interesse situacional se torne relativamente estável”.

Por esta razão o professor deve conhecer os seus alunos e os seus interesses, de modo a produzir situações interessantes que ofereçam condições de aprendizagem significativas.

**6 de dezembro de 2010**

Durante a primeira parte do dia de hoje estivemos a elaborar o cenário que iria vigorar durante a encenação do Bibe Azul, na festa de natal.

Após o intervalo apliquei uma proposta de trabalho destinada à identificação de letras minúsculas e maiúsculas, manuscritas e de imprensa.

**Inferências/Fundamentação teórica**

Enquanto estagiárias é importante participarmos de forma ativa no processo de construção da festa de natal, pois se nos envolvermos desde logo nestes projetos e na dinâmica da escola onde estamos a realizar o estágio, aprendemos o que é necessário fazer, de que forma é que se faz e quais as preocupações a ter em conta. Devemos, de acordo com Perrenoud (1993, p.118), “fazer tudo para que a responsabilização seja progressiva, para que a autonomia se construa através de experiências e estágios graduados”. Assim, já estamos um pouco mais familiarizadas com o que nos espera.

Na proposta de Linguagem Oral e Abordagem à escrita que apliquei era necessário fazer a correspondência entre a letra minúscula e a letra maiúscula de manuscrita e imprensa. Achei esta atividade interessante pois as crianças apesar de aprenderem primeiro a letra cursiva, e como afirma Jensen (2002, p.58) “a escrita cursiva é muito mais fácil, pelo que é melhor começar a ensinar por aí”; também devem saber identificar a letra de imprensa, uma vez que esta é apresentada na maior parte dos textos com que as crianças contactam.

**7 de dezembro de 2010**

Esta terça-feira dei uma aula que tinha como tema principal as regras de higiene alimentar. Durante a manhã de hoje dirigi uma atividade que estava relacionada com a confeção de bolachas de manteiga, para isso tivemos que explorar a receita das bolachas trabalhando assim o domínio de Conhecimento do Mundo e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Após o intervalo, os alunos realizaram exercícios de matemática com o auxílio de um material não estruturado, a plasticina.

Depois de todas as crianças terem lavado as mãos, dirigi-me para o refeitório, local onde íamos realizar a primeira atividade mencionada. Comecei por perguntar se sabiam o que era a higiene alimentar e se sabiam enumerar algumas regras. De seguida, todos os alunos colocaram barretes, arregaçaram as mangas e demos início à atividade, como se pode ver na figura 6.



Fig.6 – Confeção de bolachas de manteiga

Fizemos a leitura e exploração da receita trabalhando algumas regras da cartilha, e quando já estávamos a trabalhar com os ingredientes foram realizados alguns exercícios de cálculo mental, relacionados com as quantidades de ingredientes a utilizar.

Durante o decorrer da aula, no refeitório, houve algum barulho e agitação, contudo tentei corrigir isso, circulando por todo o refeitório e elevando a voz, sempre que necessário.

Após o intervalo trabalhei o domínio da Matemática, mais especificamente o conceito de número e as figuras geométricas. Distribuí um pedaço de plasticina a cada elemento da turma e pedi que fizessem uma bola com o mesmo. Depois fui pedindo que construíssem com a plasticina meia dúzia de flores, uma dezena de quadrados, um triângulo, retângulos e por fim dei a definição de círculo e de circunferência.

Durante a aula notei que os alunos muitas vezes não representavam estas figuras geométricas, mas apenas as linhas que as compõem – linha fronteira.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Ao mudar de espaço físico para dar esta aula, instalou-se nas crianças uma certa curiosidade e interesse pela atividade. No entanto, também se verificou alguma agitação e barulho, pois as crianças conversavam sobre o que iam fazer e como iam ser as suas

bolachas. Carvalho (2002, p.175) declara “durante a execução de uma tarefa, os alunos cooperam mais ou menos para um objectivo comum, entram muitas vezes em conflito e comunicam entre si livremente”.

Para tentar combater o barulho e captar a atenção dos alunos, tentei comunicar com eles fazendo inflexões de voz, pois é uma das maneiras de voltar a captar a atenção do público com que estamos a trabalhar; Jensen (2002, p.83) afirma “uma mudança na tonalidade de voz, ritmo, volume ou sotaque podem prender a atenção”; tentei também deslocar-me pelo espaço, tanto quanto possível, e uma vez captada a atenção tentei tirar o maior partido da mesma.

Em relação à aula de Matemática gostaria de justificar a escolha da plasticina para dar esta aula. Devemos estar conscientes de que nem todas as escolas se podem munir de material estruturado para os professores lecionarem as suas aulas, como afirma Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, Ministério da Educação (2007, p.76) “há material de desperdício que, embora com potencialidades mais limitadas, pode ser usado com esta função”. É importante desenvolver trabalhos com materiais de baixo custo e alto potencial pedagógico. A utilização da plasticina permite também trabalhar a parte da motricidade fina, os alunos quando trabalham plasticina utilizam as mãos, os dedos em pinça e esse tipo de movimentos ajuda-os a “afinar” habilidades.

### 13 de dezembro de 2010

Houve um aluno que entrou de manhã na sala e ofereceu uma flor à educadora dizendo-lhe, ao mesmo tempo que a entregava, o quanto gostava dela. A educadora recebeu a flor e agradeceu ao aluno, este retribuiu-lhe o agradecimento com um sorriso.

Ao longo da manhã de estágio estive, juntamente com a minha colega, a terminar a elaboração do cenário, apresentado na figura 7, para a festa de natal.



Fig.7 – Cenário realizado para a festa de natal

Após termos terminado a tarefa que estávamos a realizar, fomos com a turma e a educadora cooperante até ao local onde se iria realizar a festa de natal e ajudámos na coordenação do ensaio geral.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Há autores que defendem que a relação pedagógica deve ser uma relação de proximidade com o aluno, contudo outros defendem que essa relação não deve ser assim tão próxima.

Independentemente do nível etário dos alunos, é fundamental que o professor os cative e sedimente os laços de afetividade, que são insubstituíveis e não podem estar ausentes no ensino.

Sêco (1997, p.89), afirma: “o afeto é o sentimento particular de inclinação para alguém, podendo essa inclinação manifestar-se de diversas formas e em diferentes graus: afeição, ternura, carinho, amizade, amor”. Assim, a afetividade é um fator dominante na relação educativa e um fator determinante no desempenho escolar.

Sinónimo de evolução seria a escola estar preparada para lidar com problemas afetivos e de conduta, da mesma forma e com o mesmo empenho que tem canalizado os seus esforços no sentido de desenvolver a capacidade intelectual e física dos alunos.

De acordo com Postic (1984), o ato educativo tem, obrigatoriamente, de ir ao encontro de uma aceitação da relação, em que ambas as partes se vão descobrir, estruturando e evoluindo, conduzindo assim a uma aprendizagem significativa.

A relação pedagógica é crucial para uma boa aprendizagem, pois não se trata apenas de um professor que dá a aula, mas sim de um adulto que ajuda, que acompanha, que guia o aluno em direção ao saber e que o irá ensinar de forma a sentir-se interessado e bastante motivado.

### **14 de dezembro de 2010**

Hoje foi o dia da festa de natal. De manhã, ao chegar ao Jardim-Escola, a minha colega e eu ajudámos a preparar a sala onde ia decorrer um lanche para os alunos e respetivos encarregados de educação.

À hora marcada as crianças subiram ao palco e os encarregados de educação assistiram à peça que estas lhes tinham preparado.

Após a encenação realizada pelos alunos todos se dirigiram para o Jardim-Escola. Durante o decorrer do lanche, os pais puderam falar com a educadora e ver os trabalhos realizados pelos seus filhos.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

A interação entre a escola e a família é um tema de extrema importância. Todos temos consciência que esta interação deve estar presente em todos os estabelecimentos de ensino, pois traz benefícios mútuos, quer para o aluno, quer para o professor.

Reis (2008, p.74), afirma que deve “existir harmonia nas relações entre a escola e a família, e se houver uma convergência positiva do aproveitamento individual e da eficácia escolar ela trará benefícios para todos”.

Quando existe um envolvimento entre a escola e a família, as crianças sentem-no e interpretam-no como uma forma de valorização daquilo que fazem. Isso irá, segundo Silva (1996), aumentar a sua autoestima e autoconfiança.

No que diz respeito aos professores, estes veem a participação dos pais na escola como uma forma de interesse pela escolarização dos filhos, criando segundo Silva (1996, p.23) “expectativas mais positivas acerca dos alunos”.

Devemos ter presente que compete à escola tomar iniciativa, no que diz respeito à participação das famílias, tornando-se deste modo importante cada instituição definir a sua política em relação às famílias.

### **17 de dezembro de 2010**

Como algumas crianças já se encontravam de férias, havia menos alunos na sala de aula. A educadora reorganizou o espaço de sala de aula, colocando as mesas juntas de modo a formar grupos ou “cantinhos”. Em cada cantinho desenvolvia-se uma atividade diferente, um tinha livros, outros lápis e folhas brancas ou com desenhos para colorir, outro tinha jogos e outro tinha plasticina.



Em cada cantinho foram formados grupos de quatro a seis elementos que, ao fim de algum tempo, mudavam de cantinho podendo, deste modo, participar em todas as atividades.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Este tipo de trabalho em cantinhos é designado por alguns autores, Zabalza, Hohmann e Weikart, por exemplo, como tempo em pequenos grupos.

Para Hohmann e Weikart (1997, p.229) “este tempo é destinado à experimentação dos materiais por parte das crianças e à resolução de problemas numa actividade que os adultos escolheram com um objectivo particular (...) cada criança é livre de trabalhar com o material da forma que pretender”.

Os materiais colocados em cada cantinho dão a entender que os objetivos estipulados se relacionavam com a apropriação e desenvolvimento da leitura (contacto com suportes escritos), desenvolvimento da motricidade fina e apropriação da escrita (folhas e lápis, bem como desenhos para colorir), desenvolvimento de raciocínios lógicos (jogos) e desenvolvimento das competências sociais.

Os autores anteriormente referidos (p.376) afirmam ainda que “o tempo de trabalho em pequenos grupos permite que um grupo de crianças experimente em conjunto os mesmos materiais. Dada a sua proximidade, as crianças têm imensas oportunidades para interagir e comunicar umas com as outras”.

Embora estes momentos não estejam presentes frequentemente na rotina diária das crianças, constituem-se como bastante importantes e permitem ao educador recolher algumas informações acerca do estado de desenvolvimento dos alunos.

### **3 de janeiro de 2011**

Este foi o primeiro dia de aulas do 2.º Período, a educadora conversou com as crianças questionando-as acerca de como tinham passado o seu natal, a passagem de ano e de como tinham corrido as suas férias.

Alguns alunos mencionaram que tinham recebido livros, outros bonecos, jogos etc...

A educadora perguntou se ainda se lembravam das letras que tinham aprendido e iniciaram a manhã de trabalho “indo à cartilha” e realizando os seus trabalhos de escrita.

Durante a segunda metade da manhã os alunos realizaram um ditado gráfico.

#### 4 de janeiro de 2011

A Catarina deu aula programada pelas orientadoras de Prática Pedagógica relativa ao tema Ciclo da Água, começando pelo domínio de Conhecimento do Mundo, trabalhando à posteriori o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e finalizando a sua aula com o domínio da Matemática.

A minha colega iniciou a aula contando a história da viagem das gotinhas de água explicando que esta é feita sempre da mesma maneira e está sempre a acontecer, dando-lhe no fim o nome de Ciclo da Água. Para que as crianças compreendessem melhor a história e o que era o Ciclo da Água a Catarina socorreu-se de um modelo com figuras móveis. A aula de Conhecimento do Mundo terminou com a realização de uma experiência que exemplificava quais as fases do ciclo da água e como se processam.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita a minha colega sentou as crianças em roda e contou uma história intitulada *História de uma nuvem* de António Torrado. Durante a leitura os alunos iam fazendo expressões com a cara consoante as indicações da Catarina. Quando a minha colega terminou a leitura conversou com os alunos acerca do texto lido e pediu que se sentassem nos seus lugares para desenvolver outra atividade.

A futura docente distribuiu a cada aluno um “caderno nuvem”, como mostra a figura 8. Nos cadernos encontravam-se exercícios que tinham como objetivo a identificação das vogais e a ilustração da história escutada. Enquanto os alunos realizavam esta tarefa, a minha colega explorou, com dois alunos, a lição do “g” numa cartilha elaborada por si que continha imagens e palavras. Os alunos tinham que substituir as imagens pela palavra correspondente formando uma frase.



Fig.8 – Caderno nuvem

Para lecionar a aula de Matemática, a Catarina utilizou o material

Cuisenaire. Começou por pedir aos alunos que tirassem do monte de peças uma peça de cor azul e dissessem qual era o seu valor, depois realizou o exercício inverso pediu que fossem buscar a peça que valia 3 unidade e que dissessem qual a sua cor, passando depois para a correspondência entre cor e as quantidades dezena e meia dezena. Para finalizar a minha colega realizou adições com números pequenos e foi aumentando o grau de dificuldade dos exercícios ao longo da aula.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Todos os dias os alunos têm contacto com a Cartilha Maternal. Leem palavras do “livro grande” e contextualizam-nas numa frase, dando-lhes sentido.

Ao elaborar uma Cartilha com um aspeto diferente, mas com parte do conteúdo igual (o tipo de letra, as palavras, a disposição das palavras), a Catarina trouxe mudança a algo que costuma ser rotineiro, despertando o interesse e a atenção dos alunos.

Embora Jensen (2002, p.82-83) afirme, “a novidade assegura uma predisposição da atenção e o ritual certifica que existem estruturas previsíveis para um nível de stress baixo” devemos, do meu ponto de vista, sempre que possível introduzir algo diferente no que é habitual e de certa forma cativar ainda mais os alunos, para uma aprendizagem divertida.

No que diz respeito à aula de Matemática o Cuisenaire é um material de pequenas dimensões, pode ser de madeira ou de plástico e tem cores que correspondem ao valor de cada peça. Este é um material que as crianças, na sua maioria, gostam de trabalhar não só por ser fácil de manusear, mas por ter cores apelativas. Referindo-se ainda a este material, Caldeira (2009b, p.126) afirma “as peças são feitas de um material de fácil manipulação e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e a experimentação” e Alsina, citada por Caldeira (2009b, p.126), defende que as barras que constituem este material “são um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar ao cálculo mental...para introduzir e praticar as operações aritméticas”.

### **7 de janeiro de 2011**

Esta manhã dei aula programada pelas orientadoras de Prática Pedagógica. O tema que trabalhei foram as propriedades e os estados físicos da água.

Antes dos alunos entrarem na sala, o espaço foi modificado tornando-se parecido com um laboratório, havia goblés, um balão de Erlenmeyer, pipetas, caixas de Petri, varetas e uma placa de aquecimento.

Comecei por questionar os alunos sobre os locais onde podíamos encontrar água no nosso planeta. As crianças responderam, nos rios, oceanos, nas piscinas, na Serra da Estrela sob a forma de neve e a última resposta foi a que aproveitei para perguntar se a água que saía pelas torneiras era igual à neve que se encontrava na Serra da Estrela.

A partir da resposta dada explorámos os três estados físicos em que a água se pode encontrar (sólido, líquido e gasoso). Fiz circular por todos os alunos uma caixa de petri com gelo e outra com água, para que os alunos observassem as diferenças existentes; no entanto, não deixei que os alunos tocassem no gelo. No balão de Erlenmyeir coloquei água a aquecer para se ver a água a evaporar-se.

Depois passámos à exploração das propriedades da água. Coloquei, com a ajuda dos alunos, água em dois goblés, sendo que num deles foi adicionado corante alimentar e noutro não. Os alunos puderam verificar que a água pura é incolor pois a que tinha cor estava adulterada com o corante e registámos os resultados observados numa tabela.

Para verificar que a água é inodora, colocámos água em dois goblés, num juntámos essência de rosas e noutro não, os alunos cheiraram e perceberam que a água pura não tem cheiro, registando novamente os resultados numa tabela.

Por fim, para verificar que outra das propriedades da água é ser insípida, colocámos água em dois copos e num deles foi despejado açúcar, ao provarem, os alunos tiraram as suas conclusões e registámo-las.

Terminadas as experiências fizemos a leitura e interpretação da tabela de resultados, chegando à conclusão de que a água é incolor, inodora e insípida.

Para desenvolver o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita pedi que os alunos se sentassem em “u”, espalhei imagens pelo chão e comecei a contar uma história que ia sendo completada com a colocação das imagens. No final, perguntei aos alunos se se lembravam do título da história e este responderam que não, pois eu não o tinha mencionado.

Expliquei que não tinha sido um lapso, mas sim algo propositado, pois tinha dois títulos que queria que eles lessem e, em conjunto, escolheríamos o que melhor se adaptava à história. Depois de lidos os títulos, escolhemos o que nos parecia melhor.

Os alunos sentaram-se de novo nas suas mesas de trabalho e iniciámos uma atividade de Matemática, utilizando os Calculadores Multibásicos.

Iniciei a aula jogando numa base baixa para depois ir aumentando a mesma até chegar à base dez, no entanto, a aula não foi concluída por má gestão de tempo.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Quando estruturei e planeei esta aula o pretendido era realizar algumas experiências para que os alunos pudessem explorar as propriedades e os estados físicos da água utilizando os diferentes órgãos dos sentidos (visão, olfato, paladar e tato).

Desde cedo, devemos proporcionar às crianças a exploração dos conteúdos a aprender, pois será mais fácil para elas compreendê-los através da experimentação. De acordo com Jensen (2002, p.54) o cérebro em crescimento “absorve os cheiros, os sons, as visões, os paladares e o toque, e volta a reunir a informação em incontáveis conexões neuronais”. No entanto, depois de refletir sobre o desenvolvimento da aula percebi que devia ter possibilitado aos alunos tocar no gelo, pois permitia-lhes compreender, com maior precisão, quais as diferenças entre estado sólido e o estado líquido da água.

Em relação à aula de Matemática esta não foi concretizada, os alunos realizaram exercícios básicos e, por má gestão do tempo, eu não consegui atingir os objetivos traçados.

A gestão do tempo de aula é um elemento fundamental para que tudo corra bem. Ao planear uma aula é necessário ter em conta a quantidade de conteúdos que se pretendem transmitir, no meu caso eu percebi que devia ter trabalhado menos conteúdos no domínio de Conhecimento do Mundo.

As estratégias a utilizar também têm que ser bem delimitadas, pois estas irão interferir diretamente com o tempo que se tem disponível. Depois de analisar as estratégias escolhidas percebi que, quando trabalhei o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita despendi “tempo precioso” a mudar o espaço de sala de aula para que os alunos se sentassem no chão.

### **1.3. Terceira secção – Período de estágio de 10 de janeiro a 25 de fevereiro 2011**

#### **Bibe Amarelo**

Bibe Amarelo é nome utilizado nos Jardins-Escola João de Deus para designar a sala correspondente à faixa etária dos três anos.

##### **1.3.1. Caracterização da turma**

O grupo de crianças do Bibe Amarelo é composto por 28 crianças. A maioria iniciou o ano letivo com 3 anos, sendo que oito iniciaram com 2 anos e completaram os 3 anos até dezembro de 2010. A responsável desta sala é a Educadora Joana Sombreireiro.

Nesta faixa etária são trabalhadas duas áreas de conteúdos, tal como nos bibes apresentados anteriormente, a área de Expressão e Comunicação - domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e domínio da Matemática – e a área de Conhecimento do Mundo.

Em relação ao ritmo de aprendizagem este é um grupo bastante homogêneo, sendo que os oito alunos mais novos, devido à diferença de idades e maturidade, demonstram ter alguma dificuldade ao nível da linguagem e da motricidade fina.

Existe um aluno com um quociente de inteligência (QI), bastante elevado, sendo que, apenas com 3 anos, já sabe ler, escrever e é bastante desenvolvido ao nível da língua portuguesa e inglesa.

No que diz respeito à participação em atividades, a turma não é muito participativa, interagindo apenas quando solicitada. No entanto quando isso acontece as crianças demonstram interesse pela atividade e empenho na mesma.

Em termos comportamentais o grupo, no geral, é calmo e respeitador das regras e orientações dadas pela educadora.

##### **1.3.2. Caracterização do espaço**

A sala do Bibe Amarelo encontra-se perto do pátio exterior e junto a uma casa de banho adaptada para crianças.

A sala possui várias áreas de interesse, num canto encontra-se o tapete das histórias composto por almofadas para as crianças se sentarem, a ocupar maior parte do espaço de sala de aula estão as mesas de trabalho (de formas diversas) permitindo aos alunos trabalhar em grupo; existe ainda o local dos jogos e bonecos.

Existem móveis que permitem arrumar os materiais, bem como placards para expor os trabalhos realizados pelos alunos; Hohmann e Weikart (1997, p.162) referindo-se ao espaço de sala de aula declaram “este deve ser dividido em áreas de interesses bem definidas com prateleiras e gavetas de arrumação que tornem visíveis e acessíveis os diversos objectos e materiais”.

A sala é bastante colorida e a sua decoração costuma ser modificada frequentemente consoante as épocas festivas (natal, carnaval, páscoa) ou as estações do ano (primavera, verão outono e inverno); Jensen (2002, p.56) refere “a novidade é também importante. Mudar a decoração das paredes da sala de aula a cada duas ou quatro semanas é válido, mas para um melhor enriquecimento faça com que sejam os alunos a levá-las a cabo”.

### **1.3.3. Rotinas**

O dia destas crianças inicia-se com o momento de grande grupo, mais especificamente o acolhimento no salão, onde estas se inserem na roda, formada por todas as crianças que frequentam o Ensino Pré-Escolar, e entoam canções infantis, até chegar a hora de ir para o espaço de sala de aula.

Durante a primeira parte da manhã as crianças trabalham o domínio da Matemática o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita através da estimulação à leitura, na segunda parte da manhã é desenvolvida a área de Conhecimento do Mundo, entre a primeira parte da manhã e a segunda parte da manhã existe um tempo reservado para o recreio e o lanche. Hohmann e Weikart (1997, p.231) referem que “o tempo no 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”.

Para além destas áreas os alunos têm também Educação Musical, Informática e Biblioteca.

Terminada a manhã de trabalhos segue-se o almoço, a higiene e o momento da sesta. Como afirma Cordeiro (2007, p.306) “o que nas escolas (ou em casa) se deve fazer é

proporcionar ambientes onde a sesta possa ser feita (luz velada, uma caminha, silêncio) e deixar ao critério das crianças (...) se querem ou não dormir”. O momento da sesta permite, para além de outros aspetos, desenvolver a autonomia uma vez que são as crianças que se descalçam e calçam e que despem e vestem o bibe.

A rotina diária é importante para as crianças pois permite-lhes saber como se processa cada dia, segundo Hohann e Weikart (1997)

a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares (p.224).

De seguida segue-se a figura 9 referente ao horário semanal do Bibe Amarelo B, no ano letivo de 2010/2011.



### 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



Fig. 9 – Horário semanal do Bibe Amarelo B



### 1.3.4. Relatos

#### 10 de janeiro de 2011

No primeiro dia de estágio, nesta sala, começámos por nos apresentar à educadora da sala que, por sua vez, no apresentou à turma e nos como se desenvolvia a rotina diária e quais as capacidades já trabalhadas com os alunos.

Durante este dia podemos observar uma aula de Conhecimento do Mundo, subordinada ao tema Sistema Solar. Nesta aula a educadora deu a conhecer os planetas que constituem o Sistema Solar e os seus respetivos nomes, realçando uma ou outra característica dos mesmos.

Para dar a aula a docente utilizou *cartoons* de cada planeta, que realçavam as suas características, para que os alunos “visualizassem” o que estava a ser dito.

Para concluir a aula, a educadora realizou um jogo com as crianças de forma a mostrar como se movem os planetas no Sistema Solar. A educadora começou por colocar algumas crianças no centro da sala todas juntinhas (ilustrando o sol), depois dispôs 8 alunos em torno do “sol” e começou a movimentá-los, esquematizando desta forma o movimento de translação. Para ilustrar o movimento de rotação a docente selecionou outros alunos, colocou alguns no meio da sala (representando estes o sol) e 8 alunos em redor destes que rodavam sobre si.

Após o recreio da manhã, a docente apresentou um livro às crianças e explicou-lhes que aquele livro não tinha letras, apenas continha imagens, por essa razão era necessário que as crianças inventassem uma história a partir das imagens que iam observando.

Em conjunto, aproveitando as ideias das crianças e as diretrizes dadas pela educadora Joana foi possível desenvolver uma história para aquele livro.

Durante a segunda metade da manhã os alunos tiveram aula de Música com o professor Paulo Viana.

### Inferências/Fundamentação Teórica

A escola não pode alhear-se do papel fundamental que exerce em relação ao domínio da promoção da leitura e da fomentação do gosto pela mesma. Os momentos de leitura devem ser proporcionados desde cedo.

De acordo com Gomes (2000, p.11) “qualquer criança tem condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto de ler, se vive num ambiente onde o recurso ao livro entrou, com naturalidade, no conjunto de hábitos quotidianos”.

No Educação Pré-Escolar deve dar-se o início da sistematização do contacto com o livro, visto como fonte de prazer, fantasia e informação. Assim, o educador deve munir-se de materiais de leitura diversos como textos narrativos, poéticos e ilustrações.

A estratégia utilizada pela docente foi inovadora e fora do vulgar. Normalmente as crianças estão habituadas a ouvir contar histórias e não a serem elas as criadoras das mesmas a partir da observação das imagens.

Gomes (2000) declara ainda que

todas as estratégias utilizadas devem facilitar o acesso da criança ao livro, de forma espontânea: (...) contando-lhe histórias, mostrando-lhe a ilustração e permitindo-lhe participação e comentário (...) entregando livros ilustrados às crianças deixando-as inventar a história ou comentar livremente entre si o que vêem; conversando com a criança sobre a leitura feita (...) (p.43).

As crianças nesta idade encontram-se, no que respeita ao nível de desenvolvimento da personalidade, no estágio do pensamento pré-conceptual, onde existe a construção dos símbolos, a mentalidade mágica e a indistinção do eu/mundo, devemos por isso saber o que vamos apresentar aos alunos.

Filipouski (1986) abordou temas como o desenvolvimento da personalidade e da leitura, salientando o desenvolvimento cognitivo infanto-juvenil o desenvolvimento da leitura.

A autora mencionada acima referiu-se à idade dos 3 a 6 anos como estando no estágio de desenvolvimento de pré-leitura que abarca o desenvolvimento da linguagem oral, percepção e relacionamento entre a imagem e palavras, som e ritmo. Em relação ao tipo de leitura a autora defende a apresentação de livros de imagens (álbuns), rimas infantis, histórias de animais falantes e contos de fadas simples.

O docente deve ter alguns cuidados quando seleciona os livros infantis que pretende apresentar em sala de aula bem como as estratégias que vai utilizar para o fazer. Neste caso a estratégia utilizada pela educadora Joana foi adequada e desafiante para as crianças, permitindo-lhes expor ideias, pensamentos e desenvolvendo a sua capacidade criativa.

**11 de janeiro de 2011**

Após entrarem na sala as crianças sentaram-se nas mesas de trabalho, que se encontram organizadas por grupos, para trabalhar o domínio da Matemática.

Foram distribuídos por cada mesa três copos com palhinhas coloridas. Com o auxílio dessas palhinhas as crianças trabalharam as quantidades, realizando exercícios de contagem e formação de conjuntos; já no final da aula a educadora aumentou o grau de dificuldade dos exercícios realizando situações problemáticas, envoltas numa história relacionada com o seu aniversário. As crianças realizaram operações de adição, subtração e divisão.

Na segunda parte da manhã, depois do intervalo, a educadora Joana pediu aos alunos que não se sentassem nas suas mesas de trabalho, mas sim no tapete.

A educadora foi ao seu armário dos livros e retirou um livro intitulado *A que sabe a lua*, de Michael Grejniec. Antes de iniciar a leitura desta história, pediu a uma criança que lesse o título da mesma e só depois iniciou a leitura. As crianças colaboraram na leitura da história pois esta tinha muitos animais que iam aparecendo no decorrer da acção e os alunos iam-nos nomeando. No final a educadora perguntou aos discentes a que gostavam que soubesse a lua.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

As crianças contactam com o mundo da matemática antes ainda de frequentarem a Educação Pré-Escolar. Moreira e Oliveira (2003, p.40) são defensoras desta ideia e declaram “as crianças não só possuem um conhecimento informal e intuitivo da matemática antes de chegarem à educação pré-escolar, como também têm um pensamento matemático complexo”.

Não é apenas em contexto de sala de aula que a criança toma contacto com a matemática, o mesmo acontece no seu quotidiano, mesmo que a criança não se aperceba. No entanto, tal facto, não significa que exista um verdadeiro conhecimento matemático.

A atividade com palhinhas permite ao aluno, através de experiências concretas e de atividades de manipulação de objetos, ir construindo o sentido do número e percebendo as suas propriedades.

Ponte e Serrazina (2000, p.138) declaram que “a manipulação de objectos é fundamental para a aquisição do conceito de número”.

A contagem, exercício realizado nesta aula, desempenha um papel essencial no processo de aquisição do conceito de número. Com este tipo de exercício o aluno percebe qual é o lugar de cada elemento numa série.

De acordo com Morgado (1988) o modelo explicativo para a construção das noções numéricas proposto por Gelman defende que o procedimento de contagem vai levar o sujeito a elaborar progressivamente o número com as propriedades que lhe são inerentes.

Os autores Ponte e Serrazina (2000, p.143) afirmam que os “materiais manipuláveis como as palhinhas, os blocos multibásicos ou os ábacos podem ser uma boa ajuda para a compreensão do valor de posição”.

É importante desenvolver o sentido do número, bem como as suas propriedades desde os primeiros anos, quando as ideias fundamentais sobre os números podem ser adquiridas dentro de uma estrutura de utilização e aplicação.

## **14 de janeiro de 2011**

Nesta segunda-feira teve lugar, na Escola Superior de Educação João de Deus (ESE JD), a reunião de avaliação do segundo momento do Estágio Profissional, tendo estado presentes os alunos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Mestrado em Ensinos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, tal como as orientadoras da Equipa de Supervisão Pedagógica e o diretor da ESE JD, Professor Doutor António Ponces de Carvalho.

Na reunião foram lidos, em voz alta, os pareceres dos professores cooperantes relativamente ao desempenho tido pelos estagiários durante o período de estágio, bem como a classificação final atribuída, a esse momento.

## **Inferências/Fundamentação teórica**

Estas reuniões são benéficas para os futuros professores na medida em que os ajudam não só a compreender o que correu bem, mas também o que é necessário melhorar, o que se deve ter em conta para que o próximo momento de estágio corra ainda melhor.

Como afirma Formosinho (2001, p.57) “na Prática Pedagógica Final, os intervenientes no processo formativo são os supervisores institucional (docente da instituição de formação que acompanha e orienta a prática Pedagógica Final) e o professor cooperante”, desta forma é importante que sejam estes dois “órgãos” a mostrar-nos de que forma podemos tornar-nos melhores professores de amanhã.

## **17 janeiro de 2011**

Aula de hoje foi iniciada com estimulação à leitura e Matemática em simultâneo. As crianças sentaram-se no tapete em semicírculo e foi colocado um quadro de ardósia à vista de todos os alunos.

À medida que a educadora ia contando uma história as crianças iam colocando no quadro imagens relacionadas com a mesma, de acordo com as indicações dadas.

Durante a atividade os alunos trabalharam vários conteúdos: orientação espacial, contagem, identificação de cores, membros da família, reconhecimento e descrição dos espaços da casa etc.

Após o intervalo a turma foi dividida em duas partes, sendo que uma foi para a informática e outra dirigiu-se para a biblioteca.

Na aula de Informática os alunos trabalharam com o programa *paint*. A tarefa proposta foi pintar o interior de um círculo da cor que mais gostavam.

Na biblioteca os alunos ouviram uma história, após a leitura da mesma puderam explorar os livros que se encontravam neste espaço.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

O exercício posto em prática durante a primeira parte da manhã permitiu trabalhar capacidades como a orientação espacial e conteúdos como as cores, contagens, reconhecimento dos espaços do meio envolvente e os elementos da família.

Ao realizar este exercício a educadora realizou interdisciplinaridade, uma vez que, integrou numa só atividade o domínio da Matemática, o domínio do Conhecimento do Mundo e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Pombo, Guimarães e Levy (1994, p.8) definem interdisciplinaridade como sendo “forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto”.

Fourez, Maingain e Dufour (2008, p.25) definem interdisciplinaridade como “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”.

Este tipo de exercícios de deslocamento no espaço permitem à criança compreender conceitos como a distância, direção e sentido. As autoras Moreira e Oliveira (2003), defensoras deste tipo de atividades, afirmam:

o conhecimento da criança sobre o espaço pode ser ampliado através de histórias que são contadas no jardim de infância. As histórias podem ser dramatizadas e neste contexto ser pedido, por exemplo, às crianças que descrevam a localização das personagens (p.79).

Esta atividade permitiu aos alunos a criação de relações espaciais entre objetos e imagens a partir de uma narrativa.

## **18 de janeiro de 2011**

Os alunos iniciaram o dia com o domínio da Matemática, utilizando palhinhas como material auxiliar. Por cada aluno foi distribuído um copo com palhinhas e dois bonecos, que representavam um menino e uma menina.

Foi criada uma história acerca desses dois bonecos, nessa história, as palhinhas representavam os biscoitos que as personagens confeccionaram, distribuíram e comeram. Desta forma, os alunos trabalharam as seguintes operações: adição, divisão e subtração, realizando exercícios no concreto.

Na segunda parte da aula, foi iniciado um conteúdo novo – seriação. Os alunos mostraram-se confusos com este novo conteúdo, não o compreendendo de imediato. Para “resolver” a situação, a educadora alterou a sua forma de comunicação utilizando vocábulos mais simples e dando esclarecimentos diferentes, acerca do mesmo assunto.

A educadora adotou uma estratégia diferente chamando meninos ao quadro para representar uma sequência e explicarem porque razão tinham representado daquela forma,

realizando uma reflexão sobre o exercício. Algumas crianças ficaram mais esclarecidas acerca deste tema, mas outras nem tanto.

Na segunda parte da manhã, após o intervalo, os alunos ouviram uma história intitulada *a Ratinha Rita foi à pesca*.

Antes do almoço as crianças jogaram um jogo, denominado coelhos às tocas. Alguns alunos faziam de tocas, colocando-se em pé de pernas abertas; outros faziam de coelhos dançando ao som da pandeireta. Quando o som da pandeireta, parava os coelhos colocavam-se nas tocas.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

O recurso a materiais manipuláveis para a compreensão de um novo tema ou conteúdo é fundamental.

O aluno deve manipular para compreender mas deve, para além disso, refletir sobre o que foi feito. Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p.73) afirmam que “para haver uma apropriação de novas ideias e novos conhecimentos, não basta que o aluno participe em actividades concretas, é preciso que ele se envolva num processo de reflexão sobre as actividades”.

O docente deve estar atento e perceber se a mensagem está a ser descodificada pelos alunos ou não para progredir, ou para modificar a estratégia. Estanqueiro (2010, p. 36) falando sobre o papel do professor assevera “competem-lhe também confirmar se a mensagem da aula chega, sem distorções, aos destinatários.”

A forma como o professor comunica é bastante importante pois influencia o processo de aprendizagem de forma direta. De acordo com Carvalho (2002, p.173) “a comunicação (tomada em sentido amplo) é o instrumento que possibilita a emissão e recepção de informação, a expressão de sentimentos e opiniões, a concretização de atitudes, atravessando, assim, toda a actividade”.

A comunicação matemática não se prende apenas com a verbalização de saberes, esta envolve símbolos, desenhos, esquemas etc. Moreira e Oliveira (2003) referem:

no contexto pedagógico didáctico, o valor da comunicação situa-se ainda na possibilidade do educador, através dela, se aperceber não só dos saberes matemáticos das crianças, mas, sobre tudo ter acesso à forma como esses saberes se vão adquirindo, fortalecendo, estimulando ou constituindo em erro (p.58).

O educador deve estar atento e perceber as dificuldades sentidas pelo aluno para poder agir de imediato ajudando-o. Para além disso deve saber explicar de várias formas o mesmo conteúdo de modo a chegar a todas as crianças

## **21 de janeiro de 2011**

Durante a primeira parte da manhã os alunos sentaram-se em roda no tapete e ouviram uma história, onde as personagens eram animais. Depois da história, conversaram acerca dos animais que apareciam na mesma, salientando os seus nomes, o tipo de alimentação de cada um e quais os sons que produziam.

Na segunda parte da manhã, após do intervalo, os alunos sentaram-se nas suas mesas de trabalho e tomaram contacto pela primeira vez com a representação do algarismo 1 e com a sua grafia. Apesar dos alunos conhecerem a quantidade 1 e saberem identificá-la e trabalhá-la, a educadora ainda não tinha apresentado grafia deste algarismo.

A educadora mostrou a grafia do algarismo 1 em tamanho grande e colocou-o na parede. Os alunos dialogaram sobre a sua forma e fizeram analogias com objetos que já conheciam, dizendo que se parecia com uma bengala, ou com uma vela etc...

Para finalizar a educadora colocou uma imagem ao pé do algarismo, passando este a representar um número, pois já estava a quantificar um objeto.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

O tapete é um espaço na sala de aula onde os alunos se reúnem em grande grupo para ouvir histórias, cantar ou conversar sobre assuntos do dia-a-dia.

Este espaço é, do meu ponto vista, um local de grande importância uma vez que os alunos interagem entre si e com a educadora partilhando vivências e comunicando, desenvolvendo desta forma o conceito de “sociedade”.

Existem autores que defendem que a existência deste espaço é fundamental para construir o sentido de comunidade, Hohmann e Weikart (1997, p.231) fazem parte desses autores e declaram “o tempo em grande grupo constrói nas crianças um sentido de comunidade. As crianças e os adultos juntam-se para actividades de cantar, movimento e música, leitura de histórias e dramatização de histórias e de acontecimentos”.



A promoção destes momentos de grande grupo são uma forma de concretizar um dos objetivos pedagógicos propostos para a Educação Pré-Escolar pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2007, p.15) “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania”.

Enquanto futuros educadores e professores devemos ter sempre presente que a educação, para além de uma forma de construção de conhecimento, é também um meio de desenvolvimento de relações entre indivíduos. Delors (1997, p.11) refere que “a comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber fazer, mas também e, talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações”.

O desenvolvimento de relações sociais, principalmente na idade Pré-Escolar, é fundamental para que a criança tenha boas recordações e memórias. Dias e Landeira-Fernandez (2011, p.24) afirmam “a memória avança juntamente com o desenvolvimento biológico em compasso com as relações sociais que a criança vai formando em seu ambiente”.

Este tipo de relações, que são estabelecidas, são também uma ferramenta para o desenvolvimento e a aprendizagem, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2007, p.49) expõe “é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem”.

Quanto mais fortes e melhores forem as interações/relações mantidas em contexto de sala de aula melhor será o aproveitamento escolar.

## **24 de janeiro de 2011**

Os alunos, esta manhã, trabalharam com o material Blocos Lógicos. Sentaram-se nas suas mesas e foi distribuída uma porção deste material por cada grupo.

As crianças trabalharam os atributos deste material nomeadamente a cor, o tamanho, a espessura e a forma. Para esta aula, a educadora Joana utilizou o quadro e cartões que tinham representados determinados atributos.

No quadro iam sendo colocados os cartões com os atributos a ter em conta e os alunos tinham que ir ao monte das peças e eleger uma que tivesse os atributos pedidos. A educadora Joana começou por trabalhar apenas dois atributos, aumentando o grau de dificuldade dos exercícios consoante o nível de resolução da tarefa apresentado pelos alunos.

Para terminar esta aula a educadora aumentou o grau de exigência colocando no quadro cartões que ditavam os atributos que as peças não podiam apresentar. Notou-se alguma dificuldade na execução deste exercício.

Após o intervalo os alunos sentaram-se no tapete e ouviram a história *A teia da aranha*. As crianças participaram ativamente nesta atividade, pois o livro possuía espaços em branco onde era necessário colocar a imagem dos animais referidos anteriormente. Este exercício desenvolveu o treino da memória, figura 10.



Fig. 10 – História *A teia da aranha*

### Inferências/Fundamentação Teórica

A memória é algo que está presente no ser humano desde os primeiros anos de vida e por isso deve começar a ser desenvolvida desde a Educação Pré-Escolar e durante todo o percurso de vida. Dias e Landeira-Fernandez (2011, p.21) escrevem “sabe-se que desde o início da vida já há indícios da presença da memória (...)”.

Mas afinal o que se entende por memória? Feldman (1987, p.221) define memória como sendo “o processo por via do qual codificamos, armazenamos e recuperamos informação (...). Só se os três processos funcionarem é que poderá ter sucesso e ser capaz de recordar (...)”.

No entanto, convém recordar que existem vários tipos de memória. O exercício realizado após a hora de almoço, leitura da história *A teia da aranha*, trabalhava a memória sensorial, pois os alunos tinham que recordar quais os animais que já tinham aparecido na

história, ou seja, os animais que eles já tinham visto e ouvido. Feldman (1987, p.224) declara “a memória sensorial actua como uma espécie de fotografia instantânea que armazena informação- que pode ser de natureza visual, auditiva, ou de outra natureza sensorial – por breves momentos.”

Será que podemos dizer que maior parte da informação armazenada na memória sensorial consiste em imagens mentais ou sons? De acordo com a citação acima percebemos que sim, por isso, estes dois sentidos assumem especial importância na memorização sensorial; há que despertá-los e estimulá-los.

## **25 de janeiro de 2011**

A educadora iniciou a manhã trabalhando com as crianças a área da Matemática. Os conteúdos que desenvolveu dizem respeito ao conhecimento das cores, as posições de uma pessoa em relação a um objeto e a lateralidade. Para dar esta aula a educadora utilizou um material estruturado, o 1.º Dom de Fröebel.

A educadora começou por realizar o jogo do “Qim visual”, este jogo consistia em descobrir diferenças e relacionar espacialmente um objeto. A caixa do 1.º Dom foi colocada na horizontal e as bolas foram colocadas em cima da caixa, de lado e à frente. Posteriormente a educadora pediu que os alunos fechassem os olhos e trocou a ordem das bolas, quando os alunos voltaram a abrir os olhos tiveram que dizer qual a diferença entre a situação inicial e a atual e descrever o que tinha acontecido.

Após o intervalo a educadora Joana deu uma aula relacionada com a área de Conhecimento do Mundo cujo tema estava ligado com os animais e as matérias que estes nos fornecem. Para a realização desta aula os alunos participaram num jogo.

No chão foram colocadas peças de um puzzle, a cada peça correspondiam uma ou duas peças. Por exemplo, a educadora escolhia a peça de um animal e colocava-a no quadro; imaginando que escolhia a ovelha os alunos tinham que seleccionar das peças que se encontravam no chão as que lhe correspondiam por exemplo a carne e a lã, fazendo encaixar estas duas últimas peças na primeira colocada no quadro.

## Inferências/Fundamentação Teórica

O material utilizado no decorrer da aula de matemática, 1.º Dom de Fröebel, é constituído por seis bolas de pingue-pongue revestidas de lã, com *ponto de crochet*. Todas as bolas apresentam cores diferenciadas: vermelho, laranja, amarela, verde, azul e violeta.

Qual será então o interesse pedagógico deste material? O interesse pedagógico deste material prende-se de, acordo com Caldeira (2009b,p. 243), com “aprendizagem das cores, estruturação espacial, lateralização, desenvolvimento verbal (...)”

Este exercício acabou por ser muito completo pois a criança quando nomeia a cor das bolas está a desenvolver a aprendizagem das cores; quando localiza as bolas em relação à caixa está a trabalhar a estruturação espacial e quando descreve o que aconteceu desde a situação inicial até à situação final desenvolve o seu vocabulário e aprende a exprimir-se.

A atividade realizada depois do recreio acabou por constituir simultaneamente um momento de aprendizagem e lazer. Os jogos permitem a estimulação do cérebro, para além disso, constituem uma forma de transmissão de conteúdos não rotineira e estimulante.

Tal como afirma Jensen (2002, p.61) “todos os puzzles, jogos de palavras, problemas hipotéticos e reais são bons para o cérebro”. O mesmo autor (p.55) declara “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”.

O docente deve, sempre que possível, encontrar maneiras divertidas e diversificadas de apresentar os conteúdos que por norma são repetidos. Jensen (2002,p.83) recomenda, “utilize rituais divertidos e energéticos para a abertura da aula, para o desfecho e para maior parte dos procedimentos que são por norma repetitivos”.

É importante que o educador seja criativo e encontre formas estimulantes de apresentar as diversas matérias propostas para a Educação Pré-Escolar.

### 28 de janeiro de 2011

Durante a primeira parte da manhã os alunos estiveram a rever as formas geométricas que já tinham aprendido (quadrado, triângulo, círculo e retângulo), as cores, a noção de espessura (fina ou grossa) e a noção de tamanho (grande e pequeno).

Para dar esta aula a educadora utilizou o material Blocos Lógicos, espalhou-o por todas as mesas, colocando um monte de peças em cada, como mostra a figura 11.



Fig. 11 – Crianças a trabalhar com o material Blocos Lógicos

Após a aula, os alunos foram para o intervalo, concluído o mesmo a turma foi dividida em dois grupos, um foi para a aula de Informática o outro deslocou-se até à sala.

Já na sala a educadora preparou uma tarefa de Expressão Plástica que tinha como objetivo trabalhar as simetrias. A cada criança foi dada uma folha de papel dividida ao meio por uma linha longitudinal e tintas. Foi explicado aos alunos que apenas poderiam desenhar em metade da folha e, quando concluíssem o desenho, a educadora e a estagiária iriam dobrar essa mesma folha, vendo os resultados no final e conversando sobre os mesmos.

As crianças realizaram o exercício sem dificuldade. Após a sua conclusão, a educadora explicou que, ao dobrar a folha, o desenho ia passar para o outro lado formando uma simetria.

Concluída a tarefa os alunos foram à casa de banho lavar as mãos, colocaram os babetes e foram almoçar.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

O material Blocos Lógicos é constituído por 48 peças, distinguindo-se quatro formas diferentes: quadrangular, retangular, triangular e circular. Cada uma destas formas admite três cores: encarnado, azul e amarelo; dois tamanhos: grande e pequeno; e duas espessuras: fino e grosso.

Tal como afirma Caldeira (2009b, p.366) “cada peça possui, assim, quatro atributos e todas as peças diferem pelo menos num atributo (...). Num conjunto completo de 48 peças, não há peças repetidas”.

O exercício matemático realizado durante a primeira metade da manhã permitiu desenvolver algumas capacidades, como: o raciocínio lógico, a percepção tátil, a percepção visual, a atenção e a concentração.

Segundo Moreira e Oliveira (2003, p.20) “a escola e a pré-escola, em particular, deve contribuir para que as crianças e os jovens possam desenvolver as suas próprias capacidades e gostos, e, deste modo, ajudá-las a interpretar as mais variadas situações (...)”.

Mas será que é assim tão importante transmitir e ensinar conceitos relacionados com formas geométricas numa idade tão precoce? Esta questão é facilmente solucionada pelas autoras Moreira e Oliveira (2003, p.45) “os conceitos sobre as formas geométricas começam a formar-se durante o período pré-escolar e estabilizam por volta dos seis anos, sendo, por isso, oportuno trabalhar sobre formas entre os três e os seis anos de idade”.

É importante que o educador conheça quais as competências que se devem desenvolver em cada ano de escolaridade bem como as capacidades e destrezas.

A área de Expressão Plástica, trabalhada durante a segunda metade da manhã, também é importante para a formação dos alunos e deve interligar-se com outros domínios como a Matemática, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a área de Conhecimento do Mundo.

Borràs (2001b) afirma,

não pode entender-se a formação integral da pessoa sem se atender à diversidade de áreas que formam o currículo. A Matemática, a língua, o meio social e cultural ou o meio natural devem completar-se com outras disciplinas de igual importância dentro do processo educativo, como a Educação Visual e Plástica (p.473).

Embora esta atividade tivesse um fim relacionado com um conteúdo matemático, nomeadamente as simetrias, permitiu que a criança estimulasse o seu intelecto artístico e que desenvolvesse componentes como a motricidade.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2007, p.61) “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora”.

O ato de desenhar não deve ser encarado como algo meramente usual e normal, no seu centro há muitas potencialidades a serem desenvolvidas. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, ME (2007, p.61) escrevem “não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo”.

Durante esta atividade apercebi-me que havia duas crianças que falavam “para si” enquanto desenhavam; ao escutá-las, dei conta de que falavam sobre o que estavam a pintar. Devemos estar atentos ao que as crianças desenhavam e dizem para mais tarde não fazermos julgamentos errados acerca dos seus desenhos. Hohmann e Weikart (1997, p.515) defendem que “é comum as crianças falarem alto, para si próprias, sobre aquilo que estão a desenhar. Ouvir e observar o trabalho em progresso dá aos adultos uma visão daquilo que o desenho ou a pintura significa para a criança”.

O docente deve ter uma atenção especial quando pede ao aluno que elabore um desenho, pois o que será feito representa mais do que o adulto vê, é uma representação do mundo da criança, bem como das suas vivências.

### 31 de janeiro de 2011

Nesta segunda-feira dei a minha primeira manhã de aulas, nesta turma.

Apresentei à turma a profissão de pintor de construção civil e iniciei a aula contando uma história elaborada por mim, que tinha como título *O pintor troca-tintas*. A leitura desta história requeria a participação das crianças pois era necessário colocar algumas imagens no livro e as crianças repetiam duas frases que apareciam durante toda a história.

Após a leitura da história dialogámos acerca da profissão de pintor. Questionei os alunos sobre quais os materiais utilizados nesta profissão, sobre a roupa que as pessoas que desenvolvem esta profissão utilizam e quais os cuidados que os pintores devem ter em conta. Para concluir esta aula vesti a cada criança um avental feito de sacos de plástico, para proteger a roupa, e estas pintaram uns prédios que elaborei em cartão, como se pode ver na figura 12 e 13.



Fig.12 – Crianças a pintar prédios de cartão



Fig.13 – Criança a pintar prédio de cartão

Após o intervalo trabalhei o domínio da Matemática. Utilizei material não estruturado, estrelas de cartolina de várias cores e de dois tamanhos (grande e pequeno). Trabalhei conteúdos como a contagem, o cálculo, cor e as dimensões.

Inicie a aula pedindo aos alunos que se sentassem nos respetivos lugares e distribui o material por todas as mesas, formando um monte no centro das mesmas.

Comecei por trabalhar as cores e os tamanhos, solicitando aos alunos que seleccionassem do monte a estrela que mais gostavam, fazendo de seguida, referência aos seus atributos através da comparação entre as estrelas seleccionadas. O exercício seguinte estava relacionado com contagens. Por fim os alunos realizaram alguns cálculos, trabalhando a soma e a subtração.

Neste último momento da manhã as crianças já se encontravam um pouco agitada e desconcentradas, o que gerou algum barulho e alguma indisciplina.

### **Inferências/Fundamentação teórica**

Na planificação de uma aula há que saber o que se vai dizer e como se vai dizer, para que a exposição do tema não seja demasiado extensa. Estanqueiro (2010, p.34) declara “o tempo dedicado à exposição oral depende da matéria, dos objectivos da aula e do nível de escolaridade dos alunos. Com alunos mais novos, a exposição terá que ser mais breve”.

A forma como o professor organiza e gere a turma é um passo para o sucesso da aula. Pacheco (1999, p.174) debruça-se sobre este assunto “o professor, além de uma função instrutiva, desempenha uma função de organização e gestão da turma”.

Nesta aula foi possível identificar três fases de intervenção distintas: introdução do tema, desenvolvimento e conclusão. Pacheco (1999, p.174) defende “o professor, para um melhor sucesso didático, necessita de dividir a aula em três fases nucleares: introdução; desenvolvimento; e conclusão”.

Através da leitura da história foi possível introduzir o tema que ia ser desenvolvido durante toda a manhã, interligando o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a área de Conhecimento do Mundo.

A estratégia de elaboração de uma história que requeria a participação das crianças, permitiu captar a sua atenção e motivação. Kraap e Lemos (2001, p.77) fizeram estudos sobre a motivação na criança e declaram “a motivação dos alunos, isto é, a motivação actual para a aprendizagem, é um factor decisivo na eficácia de uma aula”.



No final da aula de Conhecimento do Mundo preparei uma atividade que colocava as crianças em contacto direto com a profissão de pintor.

Esta atividade pareceu-me interessante por duas razões distintas; em primeiro lugar, porque normalmente a criança já possui conhecimentos acerca do objeto mas quase nunca o experimenta e, em segundo lugar, mas não menos importante, porque cabe aos docentes inovarem as práticas em sala de aula e proporcionarem às crianças experiências reais acerca do que lhe é transmitido.

Relativamente ao primeiro aspeto Ferreira (2006, p.4) assegura “o sujeito já possui a capacidade de conhecimento do objeto de aprendizagem. Para que este conhecimento se efetive é preciso que o sujeito aja sobre o objeto, internalizando-o”.

No que diz respeito ao segundo aspeto, de acordo com os autores Flores e Flores (1998) o professor como agente de inovação curricular deve inovar as práticas educativas e encontrar as respostas mais adequadas em cada contexto.

No final da manhã de aula gerou-se alguma indisciplina, no meu entender, relacionada com o cansaço das crianças. Estanqueiro (2010, p.61) afirma que “a indisciplina na sala de aula prejudica o ensino e a aprendizagem. Rouba tempo e energia”.

O educador deve estar atento a sinais de fadiga e adotar estratégias de retorno à calma de modo a não perder o controlo da disciplina.

## **1 de fevereiro de 2011**

A manhã iniciou-se como de costume com a roda. Depois as duas turmas de bibe amarelo foram encaminhadas para a sala da Ed. Rita onde continuaram a cantar; esta atividade prolongou-se, pois todos os alunos do Ensino Pré-Escolar iriam assistir a um espetáculo musical.

Um pouco depois da hora prevista, o espetáculo teve início. As crianças entraram para o ginásio, onde havia alguns instrumentos montados, e sentaram-se por faixas etárias, ficando os mais novos à frente e os mais velhos atrás.

Os elementos deste projeto musical apresentaram-se e deram início à atuação. Foram dadas a conhecer, às crianças, músicas com raízes na música popular portuguesa, mas com influências de músicas da América Latina e de África.

Durante a atuação desta banda houve uma criança, da sala onde estou a estagiar, que teve um comportamento diferente do habitual, a criança trocou algumas carícias e brincou um pouco com a educadora.

Terminado o espetáculo as crianças fizeram um intervalo maior que o habitual, depois do mesmo foram almoçar.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Já desde há muito tempo que a música é entendida por todos como uma forma de arte. Como todos nós sabemos, a arte influencia e traz benefícios à forma de ser de cada um, deve por isso proporcionar-se o contacto entre esta forma de arte e o ser humano.

Jensen (2002, p.62) afirma “a biologia de hoje sugere que as artes podem ajudar a lançar as fundações para o posterior sucesso académico e profissional”.

O dia de hoje foi dedicado a atividades de Expressão Musical, este tipo de atividades permite a exploração de sons e ritmos e assim alarga a cultura musical de cada um desenvolvendo a sensibilidade estética neste domínio. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2007, p.63) declara “a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir (...)”.

As crianças gostam de cantar todo o tipo de canções, mas gostam ainda mais de sentir que já sabem de cor algumas canções e que, por isso, podem dizer que são suas. Hohmann e Weikart (1997) afirmam:

as crianças de idade pré-escolar gostam de cantar melodias de todo o tipo, sejam canções de embalar, tradicionais ou populares (...). A forma como aprendem a cantá-las é por ouvir cantar, juntando-se e cantando vezes sem conta até as canções já serem suas (p.669).

Todas as crianças gostam de cantar, deve-se por isso proporcionar momentos de canto sempre que possível. Cantar traz vários benefícios como por exemplo a estimulação do cérebro e a abertura para desenvolvimento de outras áreas, permite estimular a memorização e adquirir mais vocabulário e permite à criança explorar o seu corpo.

A apresentação de um espetáculo musical aos alunos permite desenvolver as suas inteligências múltiplas, mais especificamente a sua inteligência musical.

Mas afinal o que é a inteligência musical? Cardoso (2002, p.60) dá resposta a esta pergunta declarando ser “habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui a percepção dos sons, temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbres (...)”.

Contudo, para além do desenvolvimento da inteligência musical este tipo de programas permite desenvolver a educação estética das crianças.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2007, p.55) defendem “a educação estética, partindo do contexto educativo da educação pré-escolar, estará presente no contacto com diferentes formas de expressão artística que serão meios de educação da sensibilidade”.

Durante a atuação da banda *Flor de Lis* houve um aluno que manifestou um comportamento diferente do habitual em relação à educadora, aproximou-se dela brincando e trocando carícias.

Os autores Hohmann e Weikart (1997, p.571) declaram “o desenvolvimento, na criança, de capacidades de iniciativa e relações sociais, começa na tenra infância, com a formação de fortes vinculações emocionais com os pais e com aqueles que a cuidam”.

Os responsáveis de educação devem estar atentos às relações interpessoais que estabelecem com os seus alunos e devem sempre que possível estimulá-las, pois tais atitudes influenciaram os alunos.

De acordo com Harper, Ceccon e Oliveira (1996), os professores possuem uma influência direta sobre os alunos, a partir da sua personalidade, da sua postura, da sua atitude, da relação que mantêm com os mesmos (...)”.

Jensen (2002, p.37) escreve que “a relação de uma criança com menos de dois anos com o seu primeiro educador determina frequentemente o desenvolvimento de problemas de aprendizagem”.

Esta afirmação faz-me levantar uma questão. Será então por esta razão que o aluno quando questionado pela professora em sala de aula não responde a maior parte das vezes?

## 4 de fevereiro de 2011

Durante o dia de hoje a minha colega de estágio deu a sua primeira aula, nesta faixa etária. O tema trabalhado foi a profissão de padeiro.

A Catarina iniciou a aula apresentando às crianças esta profissão, dizendo qual o trabalho que o padeiro desenvolve, quais os utensílios que utiliza no seu dia-a-dia e quais os cuidados a ter.

Em seguida, a minha colega, realizou com os alunos uma receita de pão de trigo. Os alunos colocaram uns aventais e uns barretes e participaram na confeção do pão, ajudando a minha colega a amassar a massa e colocando os ingredientes no sítio apropriado. Foi dado a cada aluno um pouco de massa e uma rodela de chouriço e este fizeram um pão com chouriço que depois colocaram no tabuleiro, para ir ao forno.

Na aula de Matemática os conteúdos trabalhados foram a contagem, o cálculo mental e a divisão. Para isso, a Catarina elaborou um quadro que ilustrava uma padaria e à medida que ia contando uma história, sobre o quadro apresentado, ia trabalhando os conteúdos anteriormente referidos.

Em cada mesa estava um cesto de pão com “mini-pães” feitos de musgami, o que permitiu que os alunos acompanhassem a aula e respondessem às perguntas, efetuadas pela minha colega, pois tinham um material para trabalhar no concreto.

O último domínio a trabalhar foi o da Expressão Plástica. Por cada aluno, foi distribuída uma ficha e plasticina. Na ficha estava representado um padeiro e um forno, os alunos tinham que fazer 5 bolinhas de plasticina e colocá-las no interior do forno, de seguida deveriam pintar o desenho apresentado.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

A atividade planeada pela minha colega, alusiva à confeção de pão de trigo, permitiu que os alunos tomassem contacto direto com o tema selecionado para esta aula.

É importante que o educador planeie atividades que permitam ao aluno concretizar determinado ensinamento. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolares, ME (2007, p.47) referem “as áreas de conteúdos supõem a realização de atividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia”.

Cada nova experiência permite que o aluno aprenda o que se pretende, de acordo com Jensen (2002, p.29) “o que o cérebro faz de melhor é aprender. A aprendizagem altera o cérebro porque este se pode auto-renovar a cada novo estímulo, experiência e comportamento”.

Na turma nenhuma das crianças tinha participado, alguma vez, na confeção de pão o que fez com que estas ficassem bastante motivadas. Drew, Olds e Junior (1997, p.11) afirmam que “a motivação manifesta-se apenas quando esta entra em interação com coisas que lhe são desconhecidas, sejam elas pessoas, objectos ou ideias, que nessa altura se transformam na base da sua aprendizagem”.

No que diz respeito à aula de Matemática o desenvolvimento deste domínio esteve relacionado com a área de Conhecimento do Mundo trabalhada em primeiro lugar; a Catarina conseguiu deste modo realizar interdisciplinaridade. O facto de a minha colega ter conseguido interligar os conteúdos de diferentes áreas do saber é bastante positivo pois como afirma Zabalza (2000, p.125) “os professores, de uma maneira geral, enfrentam grandes dificuldades e escassas experiências no momento em que constroem unidades instrutivas interdisciplinares”.

Para lecionar a aula de Matemática a futura docente munuiu-se de material manipulativo não estruturado de modo a desenvolver o raciocínio lógico-matemático. Aranão (1996, p.36) afirma “com todo esse universo de materiais à disposição da criança e do professor, é possível executar um excelente trabalho para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, independentemente de exercícios repetidos e enfadonhos estereotipados em livros didáticos”.

Em relação à utilização de materiais manipulativos Caldeira (2009, p.12) esclarece “a utilização de materiais manipulativos, através de modelos concretos, permite à criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico e com os seus pares, a aprender a fazer”.

Deve por isso o educador, sempre que possível, arranjar forma de deixar a criança explorar conteúdos de índole matemática a partir de materiais manipulativos.

Durante o decorrer das três aulas a minha colega conseguiu que todas as crianças dialogassem consigo. Todos os alunos tiveram oportunidade de intervir sempre que solicitadas. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2007, p.14), declaram que um dos fundamentos das Orientações Curriculares é “a exigência de respostas a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na

cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo”.

Devemos ter o cuidado de permitir e garantir a participação de todos os elementos do grupo.

## 7 de fevereiro de 2011

Hoje a manhã foi iniciada com o domínio da Matemática, os conteúdos abordados foram a noção de quantidade, a representação de conjuntos e a classificação dos mesmos (vazio, singular e universal).

A educadora pediu às estagiárias que distribuíssem as peças dos Blocos Lógicos, pelas três mesas de trabalho existentes na sala, formando um monte no centro das mesmas; de modo a que todos os alunos pudessem sempre que necessário alcançar as peças. Posteriormente a educadora deu a cada aluno um pedaço de lã, cujas extremidades estavam juntas por um nó, formando uma linha fronteira.

Todos os exercícios que as crianças realizavam no lugar eram representados no quadro, ou seja, após a realização de um exercício e a verificação individual dos resultados de cada aluno a educadora pedia a um menino que fosse representar o que tinha feito no seu lugar, de modo a que todos os colegas pudessem ver.

A educadora levantou várias questões e fê-lo, não para o geral, mas para cada criança em particular, assim todos tiveram oportunidade de participar.

Terminado o exercício a educadora introduziu o algarismo quatro, mostrando como se representava graficamente e qual a sua grafia. Colocou o algarismo quatro na parede junto aos outros algarismos já aprendidos pelos alunos. Para concluir, colocou quatro imagens junto ao algarismo, como se pode observar na figura 14, dando-lhe valor e passando este a ser um número.



Fig. 14 – Algarismos aprendidos pelos alunos

Após o intervalo a educadora contou uma história aos alunos e fez algumas perguntas de interpretação sobre a mesma.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

A comunicação que ocorre na sala de aula de Matemática marca de forma decisiva a natureza do processo de ensino-aprendizagem desta disciplina.

No decorrer da aula de Matemática a educadora questionou várias vezes os alunos acerca da resolução dos exercícios. Esta prática é uma mais-valia porque permite uma maior envolvimento dos alunos na aula. Estanqueiro (2010, p.43) afirma “as perguntas do professor tem um grande potencial pedagógico, são um dos processos mais simples e eficazes para educar os alunos, envolvendo-os na aula”.

As perguntas realizadas pela docente foram sempre dirigidas, no entanto estas podem ser feitas para a turma. Surge então uma questão: o que será melhor para a prática profissional e para o desenvolvimento dos conhecimentos do aluno, realizar perguntas dirigidas a um aluno em particular ou para a turma?

A resposta a esta pergunta não é de todo fácil, existem prós e contras para qualquer uma das respostas possíveis.

Ainda no âmbito da realização de questões por parte do docente existe uma certeza, as perguntas que este realiza devem ser, na sua maioria, claras, abertas e desafiantes.

Estanqueiro (2010, p.45) defende esta ideia e escreve “um professor competente evita perguntas vagas, ambíguas ou confusas, e disponibiliza-se para reformular as suas perguntas, sempre que o aluno o solicite (...) apesar de úteis em certas circunstâncias, as perguntas fechadas não estimulam a capacidade de expressão oral”.

O processo de comunicação é mais facilmente controlado se o docente colocar questões aos alunos, isto porque para responder os discentes terão que estar com atenção. Ponte, Serrazina, Guimarães, Breda, Guimarães, Sousa, Menezes, Martins e Oliveira (2007, p.39) declara “a colocação de questões é uma das formas principais que o professor tem de dirigir o discurso na sala de aula, mantendo um forte controlo sobre todo o processo de comunicação”.

Centrando-nos agora no aluno, devemos ter em consideração que este, ao ser questionado, aprende a verbalizar e clarificar os seus pensamentos, a trocar ideias e a desenvolver o seu raciocínio.

Moreira e Oliveira (2003) são defensoras desta ideia e mencionam:

as oportunidades para dialogar com as outras crianças ou com o educador no decorrer de uma actividade, ou em resposta a uma solicitação comunicativa, como por exemplo, responder a uma pergunta, justificar um raciocínio, apresentar um trabalho, ou expor um conclusão, exercita as competências comunicativas da criança e estimula o seu raciocínio (p.59).

O incentivo ao diálogo é importante para que as crianças se sintam confiantes para dar respostas e falar dos raciocínios que vão realizando, explicando-os e justificando-os.

No final da aula a educadora apresentou a representação gráfica do algarismo 4 e colocou-a na parede. Segundo Debes (1974, citado por Jensen, 2002)

apesar de as salas muito centradas na decoração terem um valor de enriquecimento discutível, elas servem outros objectivos valiosos. Podem ser uma fonte de inspiração, afirmação e conteúdo. Podem ajudar os alunos a sentirem-se seguro, confortáveis e acompanharam a aprendizagem (p.65).

Ao colocar conteúdos novos à vista das crianças o educador acaba por estimular a sua aprendizagem, pois as crianças todos os dias veem as paredes da sala que as envolve e acabam por memorizar os conteúdos aí expostos.

## **8 de fevereiro de 2011**

Durante esta manhã as estagiárias do 2.º ano, da Escola Superior de Educação João de Deus, deram aula no âmbito do domínio de Conhecimento do Mundo, trabalhando os temas: separação do lixo e o processo de reciclagem.

A primeira colega a dar aula falou sobre a separação do lixo e o local apropriado para colocar o mesmo, fazendo referência aos ecopontos.

Para dar a sua aula a estagiária munuiu-se de material bem elaborado e apelativo. A colega construiu uns ecopontos com materiais de desperdício que depois utilizou para explicar e demonstrar quais os ecopontos correspondentes a cada tipo de material a reciclar; mencionando os seus nomes e as cores associadas a cada um deles.

Para concluir a sua aula, a futura docente realizou com os alunos uma tarefa, espalhou pela sala alguns desperdícios de vidro, cartão e papel, plástico, alumínio e pilhas e foi chamando várias crianças para identificarem de que material era feito determinado objecto e em que ecoponto deveria ser colocado.



A segunda aula estava relacionada com a reciclagem, a colega mostrou um livro que continha uma história sobre o “caminho percorrido” pelos materiais desde que estão nos ecopontos até darem origem a um novo objeto.

Após a leitura da história as crianças realizaram uma tarefa de Expressão Plástica. A estagiária distribuiu um porta-lápis, feito a partir de rolos de papel higiênico, e deu aos alunos colas e pedaços de papel colorido para que estes decorassem o porta-lápis, dizendo-lhes que o trabalho que estavam a desenvolver era reciclar.

Durante as duas aulas, houve alguma falta de dinamismo e ambas foram bastante expositivas. As crianças começaram a demonstrar alguns sinais de fadiga e desinteresse no decorrer de ambas as aulas, sendo que o entusiasmo voltou a surgir quando foi solicitada a participação dos alunos para o desenvolvimento das tarefas planeadas.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

A estratégia utilizada para dar aula, relacionada com a separação do lixo, foi, no meu entender, bem estruturada. Qualquer que seja o tema a apresentar, demonstra a realidade e permite realizar tarefas instrutivas, de modo a interiorizá-lo. De acordo com Zabalza (2000, p.130) “as disciplinas não são simples compilações de noções, mas sim um instrumento para conhecer a realidade; não contêm a realidade, mas possuem recursos conceptuais e operativos para nela penetrarem”.

A primeira colega a dar aula expôs o tema através de uma conversa com os alunos e da apresentação de material não estruturado, para concluir a sua aula realizou uma atividade que permitiu colocar em prática os conteúdos aprendidos.

O docente não tem apenas que expor um tema, mas sim que o concretizar através de atividades. O autor referido anteriormente (p.130) refere “a função do professor relativamente ao conteúdo das disciplinas é a de apresentar ao aluno o seu “espírito” e esboçar, através das tarefas instrutivas, o marco adequado para que cada aluno interiorize esse mesmo “espírito””.

As várias disciplinas, propostas no programa de ensino, tem capacidade e aptidão para captar a realidade desde que sejam alicerçadas a um modelo teórico e operativo que assegure o controlo de distintos aspetos da realidade.

Os alunos no final das duas aulas mostraram sinais de fadiga, surgindo um desinteresse pelo que estava a ser dito. O docente deve estar atento a sinais de fadiga e

deixar para os últimos minutos da aula atividades que não requeiram muita atenção por parte do discente. Pacheco (1999, p.175) é um dos autores que defende o que foi dito, falando acerca de um dos papéis do professor refere que “deve ter em conta as curvas de rendimento e fadiga dos alunos sabendo-se que os minutos finais da aula são extremamente críticos para a implementação dos alunos em actividades que requeiram bastante atenção”.

Um dos problemas das aulas das estagiárias esteve relacionado com o tempo da exposição oral. O diálogo é um meio de produzir conhecimento, no entanto este não se deve transformar num monólogo prolongado. Estanqueiro (2010, p.35) afirma “é arriscada a pretensão de ser exaustivo e transmitir muita informação numa só aula. O excesso de informação provoca ansiedade e inibe a aprendizagem”. Este ponto teria sido resolvido se a colega tivesse colocado questões aos alunos deixando-os participar no desenvolvimento do tema, recorrendo estes às suas vivências e memórias.

Na concretização da atividade relativa à aula da reciclagem a colega que estava a orientar a aula devia ter tido um pouco mais de cuidado pois a tarefa preconizada não estava relacionada com o processo de reciclagem mas sim com o processo de reutilização de materiais.

### **11 de fevereiro de 2011**

A educadora iniciou o dia desenvolvendo o domínio da Matemática. Durante a aula reviu os conhecimentos dos alunos em relação aos números aprendidos até à data através de exercícios de enumeração, para tal utilizou a pandeireta e palhinhas. Posteriormente introduziu o algarismo 5, fazendo referência à sua grafia e mostrando aos alunos o mesmo, de seguida colocou o algarismo junto dos que já tinham sido aprendidos e ao seu lado pôs 5 imagens, passando este a constituir um número.

Os alunos realizaram uma ficha de aplicação de conhecimentos sobre o domínio da Matemática antes do intervalo.

Após o intervalo realizaram o jogo das cadeiras. A docente começou por explicar as regras do jogo, no entanto estas foram transgredidas algumas vezes.

## Inferências/Fundamentação Teórica

As atividades de enumeração são bastante ricas Moreira e Oliveira (2003, p.118) referem:

as actividades de enumeração afiguram-se bastante importantes para a fixação da sequência verbal, para a associação do numeral com o número de objectos contados, para a consolidação do princípio da abstracção e para a aprendizagem de que a ordem pela qual os objectos são contados não altera a sua totalidade (p.118).

No entanto este tipo de tarefas não permite conhecer a grafia dos algarismos, esta deve ser apresentada pelo educador quando este verificar que os alunos já estão preparados; Morgado (2000, p.48) afirma “as questões numéricas, no entanto, não se prendem exclusivamente com a compreensão oral dos números mas também com a sua representação escrita”.

Relativamente ao jogo executado pelas crianças após o intervalo, é normal que estas não cumpram à risca as regras pré-estabelecidas, pois costumam agir por impulso. Em situações como a descrita, o educador deve ser assertivo e relembrar as regras aos alunos. De acordo com Delgado-Martins (2011) deve-se realizar uma análise adequada das exigências das situações para responder-lhe de uma forma racional, pondo ou não em prática determinados comportamentos como partilha, cooperação, respeito pelas regras de jogo e ajuda mútua.

O docente deve estar atento ao cumprimento das regras estabelecidas previamente para que não haja conflitos entre pares e sentimentos de injustiça.

### 14 de fevereiro de 2011

Durante esta manhã, a minha colega de estágio deu aula subordinada ao tema os transportes terrestres. A aula foi bastante dinâmica e entusiasta, o que fez com que as crianças estivessem sempre a acompanhá-la, demonstrando interesse em participar.

A Catarina iniciou a aula contando uma história, criada por si, cujo título era *A viagem de comboio*. A história falava sobre duas crianças que tinham feito uma viagem de comboio e tinham visto paisagens muito bonitas e outros tipo de transportes como carros e motos.

Após a leitura da história a Catarina questionou os alunos sobre a existência de outros veículos que serviam para transportar pessoas ou coisas, esses veículos tinham

obrigatoriamente que andar na terra, obtendo variadíssimas respostas, como por exemplo: carros, motos, ambulâncias, carro dos bombeiros e bicicletas.

Depois de ter dialogado com os alunos pediu que estes se sentassem em redor de uma maquete (como se pode observar na figura 15) e perguntou se eles se recordavam do percurso que o comboio da história tinha feito; pois a maquete representava exatamente esse percurso. Os alunos responderam afirmativamente e a minha colega distribuiu por cada aluno um meio de transporte terrestre, conversando depois sobre cada um e colocando-os na maquete, ficando esta mais completa.



Fig. 15 – Maquete elaborada pela Catarina

No final da sua aula a Catarina deixou os alunos brincarem com os veículos sobre a maquete, como é possível verificar na figura 16.

Durante a segunda parte da manhã a Catarina pediu que os alunos se sentassem nos seus respetivos lugares, e deu uma aula de Matemática com o auxílio do material Blocos Lógicos.



Fig. 16 – Aluno a brincar no final da aula.

### **Inferências /Fundamentação Teórica**

A história lida pela minha colega serviu para introduzir o tema a trabalhar nesse dia, os transportes terrestres. Após a leitura da história a Catarina questionou as crianças sobre quais os meios de transportes terrestres que conheciam. É essencial ouvir o que as crianças têm para dizer acerca de um tema ou um assunto; desta forma Drew, Olds e Junior (1997, p.29) afirmam “é preciso saber escutar as crianças, ouvir o que têm para dizer e não estarmos constantemente a falar”.

É importante que os alunos possam conversar entre si e com o educador acerca dos temas apresentados em sala de aula, uma vez que tal acontecimento promove interatividade entre pares e entre estes com o professor. De acordo com Jensen (2002, p.141) “somos essencialmente seres sociais e os nossos cérebros desenvolvem-se num ambiente social.

(...) são vitais a conversação, a partilha e a discussão: estamos biologicamente ligados pela linguagem e comunicação interpessoal”.

Para desenvolver o tema da aula a minha colega apresentou uma maquete que ilustrava o percurso realizado pelo comboio da história anteriormente lida. A maquete foi um elemento surpresa na aula e que criou um enorme entusiasmo nas crianças.

As crianças tiveram a oportunidade de agir sobre os objetos (neste caso os veículos e a maquete), estratégia que fez com que o conhecimento fosse mais facilmente assimilado. Hohman e Weikart (1997, p.22) declaram “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos”.

Nesta idade, é importante que os alunos vivenciem tantas situações quantas possíveis, uma vez que se trata da altura em que absorvem tudo o que as rodeia e estão disponíveis mais vulneráveis à aprendizagem. Jensen (2002, p.54) refere “o encéfalo aprende mais rápido e facilmente durante os primeiros anos na escola”.

Cabe, deste modo, ao educador, elaborar estratégias de ensino que proporcionem momentos de experiência para que a aprendizagem dos alunos se torne mais rica.

## **15 de fevereiro de 2011**

Esta terça-feira foi a minha vez de dar aula relacionada com o tema transportes, mais especificamente os transportes aéreos.

Iniciei a aula com as crianças sentadas no tapete e apresentei-lhes um livro que apenas continha imagens. Fui contando uma história sobre a evolução dos transportes aéreos, desde o início dos tempos até hoje.

Após a leitura da história perguntei se os alunos conheciam mais alguns transportes aéreos, obtendo a resposta que desejava - o helicóptero - que não tinha sido referenciado na história, mas que eu tinha levado para a sala de aula.

O helicóptero que levei era telecomandado e pude demonstrar como é que este levantava voo e aterrava, uma vez que estas manobras não eram feitas do mesmo modo que um avião (transporte que maior parte dos alunos conheciam bem).

Depois da área de Conhecimento do Mundo trabalhei o domínio da Matemática, recorrendo ao uso do material 1.º Dom de Froebel, abordando a cor, a estruturação espacial (frente, trás, em cima, em baixo, direita e esquerda) e a contagem, como conteúdos.

Esta aula requereu a participação dos alunos, tornando-se desta forma dinâmica e provocando entusiasmo nas crianças.

Depois do intervalo pedi às crianças que se sentassem nas suas mesas de trabalho, pois iriam realizar uma atividade de Expressão Plástica. Foi distribuído a cada aluno uma proposta de trabalho, que continha o desenho de um balão de ar quente, bem como papel de lustro e cola.

Foi explicado às crianças que tinham que rasgar o papel de lustro em pedaços pequenos e colar na parte superior do balão, por fim tinham que colorir o cesto do balão com lápis de cor.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Para trabalhar o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita apresentei um livro que descrevia através de ilustrações a evolução dos transportes aéreos.

Uma vez que o livro não possuía texto contei uma história às crianças através das imagens presentes no mesmo. Franco (1999, p.141) declara “o trabalho com imagens em sala de aula é complexo e requer conhecimentos específicos”. Contar histórias é fundamental para o desenvolvimento da criança, de acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1979, p.215) “por vezes, em vez de se ler uma história, devem contar-se (...) e deve contar-se qualquer história que se goste de contar e que se ache que as crianças entendem e apreciam”.

Apesar de o livro não conter uma mensagem escrita as imagens continham uma mensagem que permitia conhecer a história dos transportes aéreos. Contar história através da mensagem transmitida pelas imagens é uma forma de explorar o texto narrativo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007, p.70) afirmam “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo”.

Após contar a história introduzi um elemento surpresa, o helicóptero telecomandado. Moreira (2004, p.52) refere “a principal função da «surpresa» é centrar o indivíduo num

determinado estímulo. No fundo, é colocar o indivíduo em contacto com determinado estímulo/situação/pessoa/acontecimento”.

O elemento surpresa apresentado permitiu criar um ambiente estimulante, os autores Drew, Olds e Junior (1997, p.28) referem que se deve “transformar a aula num lugar estimulante que desperta a curiosidade e dispõe de uma variedade extensa de materiais e actividades”.

Em relação à aula de Matemática a escolha do material, para exercitar os conteúdos exposto no relato diário, esteve relacionada com o facto de este ser bastante colorido, fácil de manipular e permitir realizar exercícios variados.

É de extrema relevância proporcionar aos alunos boas experiências no domínio da Matemática, pois tal como declaram Moreira e Oliveira (2003)

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

A atividade de Expressão Plástica destinada a esta aula estava relacionada com a rasgagem e a pintura, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2007, p.61) declaram “o desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica”.

Esta atividade permitiu desenvolver a motricidade fina e a organização no espaço. Cordeiro (2007, p.373) refere “a rasgagem, e o recorte e colagem, são muito importantes para o desenvolvimento da motricidade fina e da pinça digital. Exigem criatividade, reflexão, organização no espaço e verbalização”.

Depende do educador tornar estas atividades algo prazeroso e ao mesmo tempo educativo.

## **18 de fevereiro de 2011**

Os alunos durante a manhã realizaram oralmente exercícios matemáticos relacionados com o processo de contagem, para a concretização dos exercícios foi distribuído por cada mesa flores de musgami de várias cores e três tamanhos diferentes.

Após a aula de Matemática os alunos sentaram-se no tapete e ouviram uma história, posteriormente foram para o intervalo.

Depois do intervalo a turma foi dividida em dois grupos, sendo que um grupo dirigiu-se para a biblioteca e outro para a aula de Informática.

### **Inferências/ Fundamentação teórica**

Os conteúdos abordados na aula de Matemática estavam relacionados com a construção do sentido do número.

A criança normalmente apropria-se do conhecimento do número pela ação de reunir e ordenar objetos, de acordo com Morgado (2000, p.38) “a construção do número inicia-se ainda no período sensório-motor quando a criança começa a reunir objectos, a separá-los uns dos outros ou a colocá-los numa ordem sequencial”.

O uso de materiais permite realizar uma aprendizagem tátil, Jensen (2002, p.41) diz que “o cérebro está totalmente pronto, desde os nove meses, para pensar através da aprendizagem tátil”.

O material utilizado nesta aula constituía uma novidade para as crianças, pois estas nunca o tinham utilizado. As atividades de contagem devem ser realizadas utilizando materiais e exercícios variados para que a criança não associe um número sempre aos mesmos objetos e aos mesmos exercícios. Moreira e Oliveira (2003, p.113) referem “é importante evitar que as crianças se relacionem com a quantidade e o número através de actividades repetidas. As competências numéricas são desenvolvidas desde cedo de forma informal e lúdica, e na educação pré-escolar podem continuar a sê-lo”.

A educadora utilizou durante a aula de Matemática a pandeireta Jensen (2002, p.42) “as crianças com idade inferior a dois anos são muito receptivas e perspicazes em relação à música. Uma vez que os circuitos da matemática e da música estão relacionados, introduzir a música nesta idade pode ajudar”.

### **21 de fevereiro de 2011**

A educadora iniciou o dia lendo uma história sobre uma viagem de barco realizada por dois irmãos.



Após a aula de domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita a educadora realizou com os alunos exercícios de relaxamento e retorno à calma, que envolviam movimentos lentos dos membros superiores e inferiores, bem como exercícios de respiração. Os alunos sentaram-se nas mesas de trabalho e a docente projetou uns slides que retratavam os meios de transportes aquáticos, falando com os alunos sobre os mesmo e deixando-os partilhar ideias.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

O ato da leitura é algo que exige preparação por parte do professor. Este deve estar atento às personagens que intervêm na história e às situações que estas vivem para poder fazer uma leitura expressiva. Cury (2004, p.132) refere “para contar histórias é necessário exercitar uma voz fluente, teatralizada, que muda de tom durante a exposição”.

Durante o tempo de transição a educadora realizou exercícios de retorno à calma, proporcionando aos alunos momentos de relaxe e descontração, para poder dar início a uma nova atividade que exigia atenção e concentração por parte dos alunos.

Os autores Hohmann e Weikart (1997, p.231) indicam “as transições são períodos em que as crianças mudam de uma actividade ou experiência para a seguinte”.

Com este tipo de intervenção a educadora alterou o ritmo da aula, tornando-o mais calmo de modo a conseguir introduzir uma nova área de conhecimento. Jensen (2002, p.83) refere que os professores têm “de reconhecer que (...) as mudanças constantes de ritmo são cruciais para a aprendizagem”.

O professor deve estar também atento aos sinais de fadiga e de dispersão evidenciados pelos alunos, para poder adotar uma estratégia de retorno à calma ou fazer-se notar de modo a captar a atenção dos alunos.

### **22 de fevereiro de 2011**

Durante o dia de hoje as crianças trabalharam o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da verbalização de lengalengas.

O domínio da Matemática e a área de Conhecimento do Mundo foram postas em prática em simultâneo. Os alunos sentaram-se junto ao tapete, no chão foi colocado um

monte de peças de dominó, com representações de animais, com o principal objetivo de construir o dominó, associando quantidades iguais independentemente do animal representado.

Durante o jogo a educadora ia questionando os alunos sobre quais os animais ilustrados nas peças de dominó e quais as quantidades representadas.

Antes do almoço a docente pediu, como de costume, a um aluno para ir buscar a caixa dos babetes. Colocados os babetes nas crianças, estas foram à casa de banho e dirigiram-se para o refeitório.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

O jogo logico-matemático desenvolvido pela educadora permitiu averiguar conhecimentos ao nível do domínio da Matemática. Falando de um dos papéis do professor Morgado (2000, p.25) declara “cabe-lhe criar situações, na sala de aula, adaptadas ao nível operatório das crianças bem como encontrar métodos de avaliação flexíveis que procurem analisar o desenvolvimento intelectual, social e autónómico do sujeito”.

A educação da criança tem em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. O facto de os alunos participarem ativamente nas tarefas permite aumentar a sua capacidade de autonomia. Hohmann e Weikart (1997, p.66) definem

a autonomia é a capacidade da criança levar a cabo acções de independência e exploração (...) as criança têm orgulho em se vestir a elas própria (...) transportar grandes caixas, ler livros aos colegas. Este tipo de experiências incrementa o sentido de autonomia das crianças, dando-lhes coragem para explorar novas situações, materiais e relações (p.66).

A autonomia é uma capacidade que deve ser trabalhada sempre que se proporcione, para que seja possível a formação de cidadãos capazes de realizar tarefas de forma independente.

### **25 de fevereiro de 2011**

A manhã de hoje teve início com o domínio da Matemática, as crianças resolveram situações problemáticas oralmente recorrendo ao uso de materiais não estruturados para fazer a ponte entre o concreto e o abstrato.

Concluída aula foram para o recreio. Após o intervalo, a turma foi dividida em dois grupos, sendo que um grupo dirigiu-se para a biblioteca e outro para a sala de informática.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

A escola deve aproveitar o conhecimento que os alunos possuem acerca das tecnologias de informação e comunicação para aprofundar os mesmos e usar estas tecnologias como meio de aprendizagem, tendo sempre em conta a faixa etária das crianças.

Silveira-Botelho (2009, p.377) menciona “a criança nasce rodeada das novas tecnologias, elas fazem parte do seu dia-a-dia, por isso cabe ao professor esse conhecimento para que possa intervir junto delas e saber acompanhá-la nesse percurso”.

A aula de informática é uma aula prazerosa para as crianças, nota-se que estas ficam bastante entusiasmadas quando se dirigem para a sala onde costumam ter aula.

Relativamente às bibliotecas e ao papel que estas desempenham na educação Sousa (1999, p.23) declara “a biblioteca escolar, encarada como espaço plural de aprendizagem, como centro de recursos, poderá contribuir para a satisfação de necessidades e interesses dos alunos, conquistando-os, seduzindo-os para a leitura, como acto de prazer”.

Por esta razão é importante que todas as escolas possuam uma biblioteca e preconizem atividades na mesma.

### **1.4. Quarta secção – Seminário de Contacto com a Realidade Educativa**

Esta semana de estágio foi realizada no Pré-Escolar, nomeadamente no Bibe Amarelo B (3 anos), e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Bibe Castanho B (1.º ano). Nesta secção não irei elaborar a caracterização da turma, bem como a caracterização do espaço de sala de aula e as rotinas, pois todos estes parâmetros em relação ao Bibe Amarelo foram referidos na secção anterior e serão referidos adiante na secção correspondente ao Bibe Castanho.

A escolha destes dois anos de escolaridade, para realização do estágio intensivo, está intimamente relacionada com o facto de o Bibe Amarelo ter constituído o meu último momento de estágio no Pré-Escolar e o Bibe Castanho ser o bibe onde irei iniciar o estágio

no 1.º Ciclo, havendo desta forma uma discrepância no desenvolvimento das crianças que integram estes dois anos de escolaridade.

O facto da semana de estágio intensivo fazer parte do estágio profissional permitiu-me observar o período de aulas que se decorre à tarde, proporcionando-me o contacto completo com as rotinas diárias de ambos os bibe, uma vez que o estágio iniciava às 9 horas e terminava às 17 horas.

#### 1.4.1. Semana de 28 de fevereiro a 4 de março de 2011

No primeiro dia de estágio desloquei-me até à sala do Bibe Azul A, onde a minha colega Lília se encontrava a dar aula programada.

Para dar as três áreas de conhecimentos (Conhecimento do Mundo, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e domínio da Matemática) a minha colega seleccionou o tema profissões e centrou a sua aula na profissão de florista, munindo-se de material utilizado nesta profissão, como se pode observar na figura 17.

A Lília fez alterações na planta de sala de aula bem como na decoração do espaço. Após apresentar às crianças a profissão em questão, a futura docente ajudou as crianças a ler uma carta de uma florista, requerendo a ajuda dos alunos para a elaboração de ramos de flores, este elaboraram os ramos e de seguida trabalharam o domínio da Matemática realizando operações de divisão com flores de musgami. A minha colega introduziu novo vocabulário, ligado à área da botânica tentando explicar o significado das palavras que as crianças não conheciam.



Fig. 17 – Material utilizado na aula dada pela Lília

À tarde a Catarina e eu ajudámos os alunos a concretizar um trabalho de expressão plástica, relacionado com o carnaval, em que era pedido às crianças que picotassem e colorissem uma imagem.

No segundo dia as crianças viram o filme da história *O nabo gigante*, realizado por alunos do 1.º Ciclo de outro Jardim-Escola. Ainda durante a parte da manhã a educadora deu uma aula relacionada com os meios de transporte e realizou um jogo acerca de números.

Durante a tarde os alunos construíram uma máscara de palhaço, para isso tiveram que picotar e pintar utilizando a técnica do papel amachucado com tinta. Durante esta atividade as crianças estiveram a escutar música.

No terceiro dia mudei para a sala do 1.º ano, comecei por me apresentar à turma depois foi a vez dos alunos se apresentarem. Durante a manhã os alunos realizaram uma expressão escrita e fizeram um exercício de orientação espacial, a professora distribuiu folhas brancas e depois foi pedindo aos alunos que desenhassem algumas imagens na folha nos locais que ia indicando, para finalizar este exercício os alunos tinham que escrever uma frase perto de cada imagem. À tarde as crianças viram um filme e tiveram aula de Expressão Plástica.

No quarto dia, durante a manhã, as crianças realizaram exercícios matemáticos relacionados com frações, numeração romana e quantidades, depois a professora distribuiu caixas de Cuisenair e os alunos jogaram ao jogo das cores e valores, ou seja, se a professora dissesse um valor os alunos tinham que mostrar a cor da peça que lhe estava associada, se a professora dissesse uma cor os alunos tinham que dizer qual o valor da mesma.

Durante a tarde os alunos realizaram um exercício ortográfico. Foi distribuída uma folha com imagens de animais que não estavam identificados, a professora ia escrevendo no quadro o nome de cada animal depois dava algum tempo para as crianças lerem e reconhecerem os grafemas e de seguida apagava o vocábulo, tendo a criança que escrevê-lo por baixo do animal correspondente. Durante esta atividade, a professora recolheu a folha a três alunos por estes se estarem a portar mal.

O último dia foi especial, os alunos estiveram a festejar o carnaval e por isso foram todos mascarados e o dia foi mais ligeiro, não havendo aulas mas momentos de descontração e brincadeira. De manhã os alunos estiveram a pintar e a brincar na sala de aula e no recreio, depois do almoço viram um filme da Disney e estiveram a brincar.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Durante a aula da minha colega Lília as crianças tomaram contacto com novas palavras. Na minha opinião, a transmissão de novo vocabulário é sempre uma mais-valia pois permite aumentar o léxico da criança. De acordo com Jensen (2002, p.42-43) “quanto maior for o vocabulário precoce a que as crianças estão expostas, melhor será para elas”,

para além disso “todas as palavras, quer sejam entendidas ou não, contribuem para o desenvolvimento da sintaxe, do vocabulário e dos significados”.

Em relação ao segundo dia, achei interessante a atividade de Expressão Plástica desenvolvida ao som de música ambiente e decidi pesquisar um pouco mais acerca do tema, Cury (2004, p.112) defende que “a música ambiente deveria ser usada desde a mais tenra infância em casa e na sala de aula”, uma vez que os vários tipos de música podem “afectar significativamente os estados do aluno, o que por sua vez pode, obviamente, afectar a aprendizagem”, de acordo com Jensen (2002, p.62). Eu acredito que a música possa alterar o nosso “estado de espírito” e essa alteração possa influenciar-nos bastante em atividade relacionadas com a pintura e o desenho.

No primeiro dia no Bibe Castanho tomei contacto com uma atividade nunca antes vista o ditado de orientação espacial. No meu entender este tipo de exercício permite trabalhar de uma só vez várias componentes como sendo a orientação espacial, a escrita, a motricidade e o desenvolvimento da representação gráfica. Em relação à orientação espacial, Moreira e Oliveira (2003, p.45), mencionam “as crianças pequenas desenvolvem gradualmente maneiras diferentes de representar a localização de objectos no espaço (...) precisando de cenários que as ajudem a referenciar-se”.

No quarto dia de estágio numa das tarefas de Língua Portuguesa, desenvolvidas durante a tarde, a docente retirou o material de trabalho a três alunos porque estes estavam a ter comportamentos pouco disciplinados. Estanqueiro (2010, p.65) expõe que “a indisciplina pode ser um processo, mais ou menos inconsciente, de contestar a autoridade dos professores”, nestes casos o professor deve tomar medidas preventivas para que tal não aconteça, no entanto, se essas medidas de prevenção não funcionarem cabe ao docente repreender os alunos e de alguma forma fazê-los perceber que não estão a agir de forma correta. O autor anteriormente referido declara

os melhores professores não são os que sabem controlar a indisciplina. São aqueles que sabem preveni-la, ensinando cada aluno a orientar a sua vida de acordo com três princípios fundamentais: respeito por si mesmo, respeito pelos outros e responsabilidade pelos seus actos” (p.72).

Na minha opinião a atitude tida pela professora, tirar o trabalho aos alunos, não foi a mais coerente, pois isso era tudo o que eles queriam não ter nada para fazer e poder destabilizar ainda mais a aula que estava a decorrer.

No último dia de estágio as crianças puderam ir mascaradas e tiveram um dia mais ligeiro, realizaram jogos, fizeram desenho, viram filmes e brincaram com os pares.

O tema da arte infantil ainda não foi muito explorado neste trabalho, pois como é possível perceber através da leitura do relatório os alunos não dedicam assim tanto tempo à arte figurativa. Toda a arte figurativa da criança é o elo inseparável do seu processo evolutivo, segundo Stern (1974, p.37) “a criação artística, quando praticada com fins educativos, produz documentos que relatam a evolução”. É necessário implementar no espaço de sala de aula tempo para o desenho livre pois “o mundo plástico da criança é um conjunto de signos, símbolos e leis com os quais joga segundo necessidades provocadas pelo seu sentimento”, de acordo com Stern (1974, p.46); a folha desempenha, desta forma, uma plataforma onde a criança expõe as suas alegrias, frustrações, dúvidas, inquietudes e necessidades.

Este estágio deu-me a possibilidade de contactar com a minha profissão futura e refletir acerca da mesma, deu-me, ainda, a possibilidade de perceber como decorre uma semana de trabalho, como são organizadas as rotinas diárias e qual o rendimento e empenho dos alunos ao longo dos dias.

## **1.5. Quinta secção – Período de estágio de 21 de março a 13 de maio de 2011**

### **Bibe Castanho**

Bibe Castanho é a nomenclatura utilizada nos Jardins-Escola João de Deus para designar a sala correspondente ao 1.º Ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

#### **1.5.1. Caracterização da turma**

O grupo de crianças do Bibe Castanho é constituído por 26 alunos, 13 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Dos 26 alunos, 25 completaram os 6 anos até dezembro de 2010 e um tem 7 anos.

Os alunos que frequentam o 1.º ano já se encontram nesta instituição desde o Bibe Amarelo (3 anos).

Até ao momento nenhum destes alunos ficou retido nos anos anteriores. No entanto, a turma já sofreu alterações, pois houve um aluno que foi transferido para outra escola e dois foram transferidos para outra turma.

Neste bibe são trabalhadas, com a professora titular de turma, as áreas disciplinares curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Os alunos complementam a sua formação trabalhando áreas como Educação Física, Expressão Plástica, Educação Musical, Informática e Inglês, estas disciplinas não são lecionadas pela professora titular de turma.

No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem demonstradas, há seis alunos que manifestam “complicações”. Embora não tenham sido diagnosticadas necessidades educativas especiais foi elaborado um Programa Educativo Individual (PEI) em função das dificuldades e dos polos de interesse de cada um.

As dificuldades sentidas pelos alunos ao nível das aprendizagens centram-se no domínio da escrita, da leitura (relativamente à compreensão da mesma), da oralidade (mais especificamente na utilização de vocabulário) e na resolução de problemas.

A nível afetivo e comportamental todos os alunos se relacionam bem entre si, contudo, é de referir, que se identifica um aluno com problemas comportamentais. Este aluno revela algum poder de monopolização e agressividade.

### **1.5.2. Caracterização do espaço**

A sala do Bibe Castanho situa-se no r/c, junto ao salão. A caracterização do espaço e no fundo a organização da sala de aula, são um fator importante no ambiente educativo, Moreira e Oliveira (2003, p.21) referem que “a importância dos ambientes educativos tem sido acentuada, no que diz respeito ao tipo de experiências a proporcionar incluindo os materiais a utilizar, ao tipo de comunicação a desenvolver e, ainda, à forma como se organiza a sala”.

Habitualmente os alunos encontram-se sentados a pares, contudo a planta da sala é alterada sempre que há necessidade.

A sala encontra-se decorada com trabalhos realizados pelos alunos e alguns apontamentos alusivos a conteúdos já aprendidos, existem móveis em torno de toda a sala onde é possível encontrar materiais de apoio ao estudo, dois quadros, placards, um canto com livros (cantinho da biblioteca) bem como cadeiras e mesas de trabalho.

Na sala, junto à mesa da professora encontra-se sempre uma Cartilha Maternal João de Deus em formato grande, Ruivo (2006) considera original a ideia criada por João de



Deus, de na sala estar presente um grande exemplar da Cartilha Maternal, pois desta forma é permitido à criança o acesso à mesma, respeitando o ritmo individualizado de cada aluno.

### 1.5.3. Rotinas

As crianças deste nível de escolaridade possuem rotinas adaptadas à faixa etária, como todas as outras.

Pela manhã os alunos ficam em grande grupo, no ginásio, junto com as outras turmas do 1.º Ciclo. Às nove são encaminhados para a sala de aula e começa o dia de trabalho. Relativamente à experiência de grande grupo Hohmann e Weikart (1997, p.406) declaram “esta experiência ajuda a construir o sentido de “nós” e “nosso”

A manhã é dividida em duas partes por um intervalo, onde as crianças brincam livremente. De acordo com Portugal e Laevers (2010, p.88) “quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas”.

Na parte da manhã os alunos trabalham a área disciplinar de Matemática e de Língua Portuguesa. Por volta das 13 horas as crianças almoçam, ou na sua sala ou no salão, e depois fazem uma pausa retomando a atividade escolar às 14 horas e 30 minutos e terminando a mesma às 17 horas. Durante a tarde os alunos trabalham outras áreas de conhecimento com sendo o Estudo do Meio, a Informática, a Biblioteca, a Expressão Plástica, a Educação Física e o Inglês, como mostra a figura 18.



## Horário 1º 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

Fig. 18 – Horário semanal do Bibe Castanho B

Não tive oportunidade de ver como se processavam as aulas da tarde e quais as dinâmicas tidas em conta para dar estas aulas pois o meu estágio terminava às 13 horas.

#### **1.5.4. Relatos**

##### **21 de março de 2011**

Durante esta manhã estive presente na reunião de Prática Pedagógica, que teve lugar no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus, os assuntos abordados relacionavam-se com a participação e desempenho demonstrados pelos estagiários no momento de estágio anterior.

#### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Estas reuniões permitem-nos tomar conhecimento da avaliação feita pelo professor cooperante, bem como os critérios tidos em conta nessa mesma avaliação.

Como aponta Formosinho (2001, p.60) “a avaliação da aptidão profissional individual incide sobre as várias dimensões do perfil docente: dimensão intelectual, dimensão técnica, dimensão moral e dimensão relacional”, ao termos contacto com este tipo de avaliação conseguimos compreender que áreas podemos e devemos aperfeiçoar.

Para ser um bom professor não basta apenas saber os conteúdos é também necessário saber aplica-los, e saber como gerir a dinâmica do grupo turma e agir com o mesmo.

##### **22 de março de 2011**

Durante a primeira parte da manhã os alunos realizaram a prova de avaliação sumativa de Matemática. As crianças entraram na sala e sentaram-se nos respetivos lugares, posteriormente a professora distribuiu a prova virada ao contrário. Depois de ter distribuído todos os testes, a docente pediu que os virassem e leu em voz alta o mesmo, dando algumas “dicas” em determinados exercícios. A prova teve a duração de uma hora e meia.

Ainda na primeira parte da manhã o meu colega de estágio, Ricardo, deu aula surpresa de Língua Portuguesa. Foi pedido, pela supervisora, que o Ricardo trabalhasse a caça ao erro com os alunos, ajudando-os a escrever corretamente palavras que tivessem um grau de dificuldade elevado.

O Ricardo selecionou, ao acaso, alguns alunos para realizarem a leitura de um texto, que se encontrava no manual adotado, de seguida o meu colega efetuou a leitura modelo e perguntou se alguém tinha dúvidas a nível do vocabulário apresentado no texto passando de seguida à concretização de um exercício de escrita.

O estagiário solicitou a um aluno que escrevesse no quadro a frase que ia ditar, esta encontrava-se no texto anteriormente lido. Assim o aluno escreveu: “Não e não. Fasesme cosigas.”

O Ricardo pediu que os alunos abrissem o livro e procurassem a frase ditada, depois em conjunto foram reescrevendo corretamente a frase, identificando os erros e corrigindo-os.

Para concluir a aula o meu colega escreveu no quadro, com erros ortográficos, algumas palavras que estavam presentes no texto e utilizou a mesma estratégia. Os alunos olhavam para o manual e descobriam o erro, corrigindo-o.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

No 1.º Ano de escolaridade é normal que os alunos dêem erros ortográficos ao escrever frases ou até mesmo palavras soltas, devem realizar-se exercícios significativos para a criança que permitam a apreensão da escrita. De acordo com Mata (2008, p.34) “uma verdadeira apreensão da escrita só se consegue pelo envolvimento em tarefas de escrita contextualizadas e significativas”.

Existem várias estratégias para trabalhar o erro ortográfico, a que o meu colega adotou, do meu ponto de vista, é bastante interessante pois obriga as crianças a pensar nas regras de ortografia de modo a compreenderem porque tinham escrito mal determinadas palavras; para além disso este tipo de exercício é visto pelos alunos como um jogo.

Contudo, apesar de considerar esta estratégia boa, acho que o modo como o Ricardo a explorou ficou um pouco à quem do que podia ser feito, uma vez que podiam ter sido exploradas as regras de ortografia aprendidas na Cartilha Maternal e os alunos, desta forma, perceberiam porque é que as palavras estavam mal escritas.

Os autores Borràs (2001a, p.358) referem que “é muito importante habituar o aluno à autocorreção, facilitando-lhe as técnicas de consulta necessárias (livro de textos, dicionários, enciclopédia, consulta ao professor, reflexão conjunta...) para que se efectue com a maior facilidade possível”.

O docente deve ter sempre presente que o aluno é parte integrante do processo de aprendizagem, sendo por isso necessário envolvê-lo e atribuir-lhe um papel ativo nas tarefas delineadas.

## **25 de março de 2011**

De manhã os alunos trabalharam o cálculo mental com o material 5.º Dom de Fröebel, com o auxílio da professora elaboraram a construção referente ao sofá e realizaram situações problemáticas relacionadas com a construção realizada.

Para finalizar esta atividade, a professora pediu que cada um dos alunos inventasse uma construção, utilizando todas as peças do material.

Terminada a área da Matemática os alunos realizaram uma tarefa de Língua Portuguesa, relacionada com a tarefa concretizada durante a primeira parte da manhã. Os alunos produziram uma expressão escrita, de três linhas, alusiva à construção inventada e no final desenharam a sua construção.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

O 5.º Dom de Fröebel é utilizado, geralmente, com crianças a partir dos 6 anos de idade. Segundo Caldeira (2009b, p.292), “o 5.º Dom é composto por 21 cubos inteiros, três cubos partidos em dois meios e outros três cubos partidos em quartos. Apresentam-se dentro de uma caixa de madeira em forma de cubo”.

Através da exploração deste material a professora conseguiu abordar não só a área curricular disciplinar da Matemática como também a área curricular disciplinar de Expressão Artística e de Língua Portuguesa.

A professora ao pedir que os alunos elaborassem uma nova construção desenvolveu a ação criadora de um produto e a criatividade. Segundo Sousa (2003, p.188) “não basta ter

talento criador, é necessário aplicá-lo na acção criadora. A criatividade define-se pelas obras que cria e só por meio delas existirá”.

Poderá assim afirmar-se que a criatividade e a criação andam de “mãos dadas”, sendo a primeira uma capacidade ou aptidão que advém da imaginação e que permite produzir ações intelectuais inteiramente novas.

Os alunos mostraram-se atentos nas tarefas desenvolvidas durante toda a manhã, no entanto pareceram focar maioritariamente a sua atenção durante as primeiras atividades. No meu entender isso sucedeu pois estas eram as atividades que lhe interessavam mais. Para Papalia, Olds e Feldman (2001, p.432) “a maior parte das crianças no período escolar consegue concentrar-se mais tempo e pôr em foco a informação que necessitam e querem, ao mesmo tempo que excluem a informação irrelevante”.

A concentração da atenção é um elemento necessário para que se realize a aprendizagem, o professor deve conhecer os seus alunos para que possa identificar quais, os momentos em que estes não estão atentos.

## **28 de março de 2011**

A manhã teve início com as leituras em voz alta preparadas em casa. A professora perguntou a uma aluna se queria realizar a leitura e recebeu uma resposta negativa, dita com um tom de arrogância por parte da criança. A professora permitiu que a criança não lesse e questionou outros dois alunos obtendo a mesma resposta. A docente não tomou nenhuma atitude e questionou uma quarta criança, que acabou por responder afirmativamente à questão e realizou a leitura preparada em casa.

Depois do intervalo, a professora fez revisões para a prova de avaliação de Língua Portuguesa, que os alunos iam realizar no dia seguinte.

Foi distribuída pelos alunos uma ficha de trabalho, a professora explicou o que era pretendido que se fizesse na ficha através da leitura das perguntas, no entanto, não permitiu que os alunos iniciassem a ficha sozinhos pois, à medida que ia lendo o enunciado, ia dando as respostas.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Estará a atitude tomada pelos alunos no início da aula relacionada com o clima de permissividade existente?

De acordo com Hohmann e Weikart (1997, p.70) “um clima permissivo, *laissez-faire*, é essencialmente controlado pelas próprias crianças. A rotina diária, o espaço físico são poucos estruturados”.

Talvez esta seja uma das respostas possíveis para explicar o que se verificou durante o início da manhã, pois pelo que verifiquei, durante o período de estágio nesta sala, as crianças tomaram o controlo da aula algumas vezes.

Como declara Estanqueiro (2010, p.78) “na gestão da aula, o professor é o líder formal do grupo-turma. A capacidade de liderança depende muito das qualidades pessoais do professor”.

O professor tem que conquistar o respeito pelos alunos e deve desde logo mostrar-lhes que apesar destes terem poder de decisão em determinados assuntos há outros em que não o têm. Não quero com isto dizer que o professor tenha que ser autoritário, mas os alunos devem saber respeitar a sua autoridade.

Estanqueiro (2010, p.61) afirma “os professores conquistam o respeito dos alunos, pela sua competência científica e pedagógica, não apenas pelo seu estatuto profissional. O modo como exercem a sua autoridade influencia o comportamento dos alunos”.

Um bom professor deve exercer a sua autoridade sem cair nos extremos do autoritarismo ou da permissividade.

As observações realizadas neste dia fazem levantar-me uma questão: Estará o desempenho dos alunos relacionado com todo este clima vivido na sala de aula?

### **29 de março de 2011**

Neste dia, os alunos realizaram avaliação sumativa de Língua Portuguesa, encaminharam-se para a sala, sentaram-se nos seus respetivos lugares e a professora procedeu à distribuição dos testes lendo, de seguida, o enunciado.

Durante o tempo estipulado para a concretização da prova de avaliação os alunos conversaram e tiraram dúvidas, sendo ajudados pela docente.

## Inferências/Fundamentação Teórica

A avaliação permite aferir o nível de aprendizagem dos alunos e classifica-los. De acordo com Zabalza (2000, p.219) “a avaliação é uma “peça-chave” do sistema instrutivo. Sem ela, os professores não poderiam manter a ordem na aula, nem apreciar os resultados dos processos instrutivos, nem classificar os alunos, etc. É além disso, uma exigência social sobre a escola”.

A avaliação sumativa permite equilibrar a avaliação formativa, alertar para matérias mais difíceis de assimilar e perceber qual o sucesso das estratégias utilizadas para transmitir conhecimentos.

Ribeiro e Ribeiro (2003, p.359) esclarecem “a avaliação somativa, dadas as finalidades que servem é utilizada, habitualmente, no final de um segmento de ensino já longo, isto é, com uma extensão que justifique o balanço global que se pretende realizar”.

Sabendo qual o papel desempenhado pela avaliação sumativa percebe-se que o ambiente vivo na sala de aula durante a realização do teste não foi o mais adequado, pois se o docente ajudar o aluno neste tipo de avaliações os resultados não serão fidedignos.

### 1 de abril de 2011

O meu colega Ricardo deu aula durante toda a manhã, trabalhando consecutivamente a área de Língua Portuguesa, Matemática e por fim Estudo do Meio.

Iniciou com um texto de Língua Portuguesa, de Sophia de Mello Breyner Anderssen “o homem rico” do livro *A fada Oriana*. Os alunos fizeram a leitura do texto, parágrafo a parágrafo, em voz alta e, no fim, o Ricardo leu o texto na íntegra.

O meu colega questionou os alunos sobre as palavras que podiam suscitar dúvidas e realizou a interpretação do texto oralmente.

Terminada a interpretação os alunos realizaram exercícios de gramática, por escrito, trabalhando conteúdos gramaticais como a divisão silábica e a classificação de palavras quanto ao número de sílabas.

Posteriormente o meu colega distribuiu uma ficha de Matemática com situações problemáticas. Estas tinham um nível de dificuldade superior aos exercícios desenvolvidos

pelos alunos até à data; o que gerou algumas dúvidas e exigiu muitas explicações por parte do Ricardo.

O meu colega foi selecionando alguns alunos para irem ao quadro explicar qual o raciocínio a ter em conta para a resolução dos exercícios.

Na área de Estudo do Meio os alunos realizaram uma experiência relacionada com a existência de pressão atmosférica e a existência do ar.

Cada aluno teve direito a um protocolo experimental, bem como o material mencionado no mesmo, o que permitiu que todos realizassem a experiência. Os alunos foram lendo o protocolo e realizando a experiência ao mesmo tempo.

Os alunos registaram no protocolo experimental, circundando a opção correta, os resultados obtidos e observados.

Após dialogarem com o Ricardo sobre o que tinham observado e o porquê de tal ter acontecido os alunos registaram as conclusões selecionando das afirmações dadas a que lhes parecia mais correta.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

A apresentação de textos literários no 1.º Ciclo do Ensino Básicos são essenciais, pois como afirma Magalhães (2008, p.55) “a criança é um leitor peculiar, com reduzidas competências básicas de acesso aos textos literários e sem hipótese de autonomia na escolha”.

Devem por isso as instituições e pessoal docente proporcionar às crianças o encontro com a literatura.

No que diz respeito à aula de Matemática, o Ricardo selecionou exercícios com um grau de exigência superior ao que os alunos estão habituados, no entanto, ajudou-os para que estes percebessem o raciocínio que era necessário ter de forma a resolver os exercícios corretamente.

Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p.19) declaram que “a escola tem justamente a função de ajudar os alunos a desenvolver as suas capacidades e de cultivar a sua disposição para usá-las mesmo que (sobretudo quando!) isso envolva algum esforço de pensamento”.

O trabalho do professor é visto como sendo algo difícil e exigente, mas o que ele não se pode esquecer é que não pode deixar os alunos para trás, tem que explicar a matéria de



forma clara e as vezes que forem necessárias, para que todos os alunos compreendam o que está a ser dito e feito.

#### **4 de abril de 2011**

O Ricardo deu uma aula de Estudo do Meio subordinada ao tema movimentos da Terra. Para demonstrar os tipos de movimentos exercidos pela Terra o meu colega utilizou uma maquete e uma lanterna.

Começou por demonstrar o movimento de rotação, exemplificando na maquete o que acontecia e pedindo às crianças que descrevessem o que estava a acontecer; desta forma foram os alunos que definiram movimento de rotação.

Ainda falando sobre este tipo de movimento o estagiário fez referência à sucessão das noites e dos dias, e aos anos bissextos.

Quando todos os alunos ficaram a perceber o que era o movimento de rotação o meu colega, demonstrou, com o auxílio da maquete, o movimento de translação. No entanto, os alunos não conseguiram definir o que era o movimento de translação através da demonstração feita e, por essa razão, foi o Ricardo que deu a definição deste movimento.

O estagiário fez alusão às estações do ano e explicou que estas estavam relacionadas com a distância da Terra ao Sol.

Terminada a aula os alunos fizeram um intervalo de 30 minutos.

Durante a segunda parte da manhã as crianças tiveram aula de Matemática, dada pela professora.

#### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Ao dar a sua aula, o meu colega coordenou três aspetos importantes no processo de ensino/aprendizagem, são eles o professor, o aluno e o conteúdo da aprendizagem, a qualidade deste processo depende da interação estabelecida entre estes três aspetos.

Coll (1996 afirma

“a aprendizagem é o resultado de um processo complexo de trocas funcionais que se estabelecem entre os elementos: aluno que aprende, o conteúdo que é objecto da aprendizagem e o professor que ajuda o aluno a construir significados e a atribuir sentido ao que se aprende” (p.70).

O docente não deve “debitar” a matéria, deve levar os alunos a construir as noções implícitas em determinados conteúdos.

O material que o meu colega utilizou permitiu aos alunos visualizarem algo abstrato, permitindo assim uma melhor compreensão acerca do assunto que se estava a tratar.

De acordo com Morgado (2004, p.88) os professores com desempenhos mais eficazes “promovem o uso adequado dos materiais de suporte à realização de actividades/tarefas”.

Não se deve levar um material para a sala de aula só porque sim, este deve constituir uma mais-valia para a aquisição de conhecimentos mais complexos ou não tão fáceis de compreender.

## **5 de abril de 2011**

Durante a primeira parte da manhã os alunos realizaram a leitura que traziam preparada de casa. Pude constatar que de entre toda a turma, havia três alunos que ainda liam as lições da Cartilha em vez de utilizarem o manual escolar adotado.

Após o treino da leitura os alunos realizaram exercícios de ortografia.

Durante a outra parte da manhã lecionei uma aula de Matemática utilizando um material estruturado denominado Calculadores Multibásicos. Com esta aula pretendia trabalhar o algoritmo da adição e da subtração e a leitura de números.

Comecei por distribuir uma caixa, do material acima referido, por cada aluno e, antes de abrir, relembrei algumas regras a ter em conta quando se trabalha com o mesmo.

Os alunos abriram as caixas e eu fiz uma breve revisão dos conteúdos já aprendidos, relembro-lhes as classes de um número, as ordens bem como às cores que lhes correspondem, quando trabalhamos com os Calculadores Multibásicos.

No decorrer da aula fui realizando algumas situações problemáticas com um grau de dificuldade crescente.

Durante a aula houve algum “burburinho” e instabilidade o que fez com que eu elevasse o tom de voz.

## Inferências/Referências Bibliográficas

Os alunos que estavam a ler as lições de Cartilha tinham dificuldades a nível de leitura, no entanto tal não constitui um dado problemático, pois nem todos os alunos têm o mesmo ritmo de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem do processo de leitura podem persistir durante algum tempo pois como afirma Martins (1996, p.61) “as dificuldades na aprendizagem da leitura são o resultado da persistência da confusão cognitiva, ou seja, ligam-se a incertezas conceptuais por parte das crianças quanto aos aspectos funcionais da leitura e quanto à natureza do sistema escrito”.

O método de leitura João de Deus, é no meu ponto de vista um bom método de aprendizagem da leitura pois permite que o aluno aprenda a ler através de um processo evolutivo começando por lições simples, compreendendo as regras que caracterizam cada letra, e passando para lições mais complexas. Ruivo (2006, p.6) afirma que “esta ordem visa o favorecimento do êxito na aprendizagem da leitura, de forma que os conceitos anteriormente integrados sirvam de patamar para os que se seguem”.

Centrando-me na segunda parte da manhã e fazendo uma apreciação da aula que dei apercebo-me que devia ter mantido a calma e não devia ter elevado o tom de voz no momento em que os alunos começaram a fazer barulho pois, como afirma Sanches (2001), devemos:

falar baixo para sermos mais facilmente ouvidos. O tom e o volume da voz têm muito a ver com a convicção que incutimos aos nossos comportamentos verbais. Falar a gritar é perder a razão [...]. É mais fácil sermos ouvidos se falarmos baixo em tom audível (p. 67).

Devemos sempre que possível refletir acerca das nossas práticas para que aprendamos com a experiência e identifiquemos os nossos erros de modo a poder melhorar.

## 2 de maio de 2011

Este dia iniciou-se de forma diferente, pois houve mudança de estagiários. Os meus colegas Sofia e Ricardo foram estagiar para a turma de 2.º ano e entraram duas estagiárias novas para a sala, a Mariana e a Ana.

A professora pediu que as estagiárias se apresentassem, depois pediu a cada aluno que também o fizessem.

Durante a primeira metade da manhã os alunos tiveram aula de Matemática. Os conteúdos postos em prática foram o dobro e a metade, para trabalhar estes conteúdos a professora utilizou o material Cuisenair.

Utilizando as peças, a docente explicou a noção de dobro e de metade e realizou, depois da explicação, alguns exercícios, dando aos alunos a possibilidade de pôr em prática os conteúdos aprendidos.

Para terminar a aula de Matemática a professora distribuiu uma ficha formativa, sobre esta matéria, leu o enunciado e os alunos resolveram-na. A professora deixou o material junto dos alunos para o caso destes precisarem de experimentar/concretizar o que lhes era pedido antes de responder.

Na segunda parte da manhã a turma teve aula de Música, após a mesma os alunos foram almoçar.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

O material Cuisenaire é conhecido também por números coloridos, pois a cada barra é atribuído um valor e uma cor.

Este material reveste-se de um grande interesse pedagógico pois permite desenvolver vários conteúdos apontados no currículo, um deles é como afirma Caldeira (2009b) os múltiplos e divisores de um número.

Matos e Serrazina (1996, p.23) defendem “ao dar aos alunos a oportunidade de experimentar a matematização através de manipulação de materiais não estamos apenas a fomentar uma actividade lúdica, mas estamos principalmente a criar situações que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstracto”.

A noção de dobro e metade não é algo fácil de adquirir, muitas crianças têm dificuldades nas primeiras aulas acerca destes conteúdos; a utilização deste material permitiu que as crianças facilmente percebessem o conceito de dobro e de metade.

A aplicação da ficha de matemática permitiu colocar em prática o que tinha sido aprendido no momento, constituindo assim um elemento de avaliação contínua. De acordo com Ribeiro e Ribeiro (2003, p.348) “a avaliação contínua de que tanto se fala mais não é do que uma avaliação formativa permanente, meta desejável mas dificilmente exequível nas condições de ensino de que a generalidade dos professores dispõe”.

Com este tipo de avaliação os professores têm acesso aos conteúdos aprendidos e compreendidos pelos alunos. Com a aplicação destes dispositivos os docentes conseguem recolher, regularmente, informação de que necessitam de forma a modificar a suas estratégias de ensino caso, seja necessário.

### **3 de maio de 2011**

Durante a manhã de hoje dei a minha primeira aula de manhã inteira nesta turma.

Comecei por trabalhar a área da Matemática, explorando como conteúdo a leitura de números até às centenas, com o material Calculadores Multibásicos.

Relembrei as regras de sala de aula bem como os cuidados a ter quando se utiliza o material referido anteriormente. Posteriormente, realizei exercícios de leitura de números. No quadro coloquei uma casinha com janelas, fazendo corresponder a cada janela uma ordem. Os alunos teriam que colocar os algarismos nas respetivas janelas e ler o número, quer por ordens quer por classes.

A segunda área trabalhada foi a Língua Portuguesa; introduzi o tema contando uma história sobre famílias.

De seguida coloquei no quadro uma árvore, elaborada em esferovite, que continha uma palavra no centro do tronco e quatro palavras móveis na copa. Os alunos tinham que selecionar a palavra intrusa, ficando na árvore apenas palavras da mesma família do vocábulo que se encontrava no tronco.

Para concluir esta área distribui, por cada aluno, uma ficha de exercícios de aplicação com conteúdos gramaticais relacionados com a família de palavras. A resolução da ficha foi feita em conjunto no quadro.

Na segunda metade da manhã mostrei um *Powerpoint* que continha apenas imagens.

As primeiras imagens estavam relacionadas com o trabalho desenvolvido por arquitetos e as seguintes ilustravam vários tipos de construção existentes nos dias de hoje (em areia, madeira, esculpida na pedra, debaixo de água etc...). Pedi aos alunos que me descrevessem o que viam na imagem e que dessem a sua opinião sobre o que lhes suscitava aquele tipo de construção.

Para finalizar a aula levei os alunos até ao salão, onde se encontrava uma maquete de uma casa, em esferovite, e vários móveis, todos misturados.

A tarefa proposta aos alunos estava relacionada com a separação dos móveis por zonas da casa, continuamente, os alunos tinham que mobilar a maquete. Esta tarefa despertou o interesse dos alunos e notou-se o seu entusiasmo na participação da mesma.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Apesar de achar que a aula correu bem, quer a nível da transmissão de conhecimentos, quer a nível da participação dos alunos tive algum receio em dá-la, uma vez que esta turma tinha “fama” de ser indisciplinada e eu já o tinha comprovado, através das observações efetuadas.

Já tinha criado expectativas em relação ao que poderia acontecer pois sempre ouvi dizer que os estagiários não conseguiam acabar as aulas porque os alunos se “portavam mal” e porque tinham que gritar.

Morgado (2004, p.15) em relação ao tema expectativas declara “os estudos realizados em matéria de educação e psicologia educacional de há muito que sublinham o papel que as expectativas, designadamente dos professores, desempenham nos processos educativos acentuando as suas repercussões no desempenho dos alunos”.

Tentei combater esta insegurança mostrando serenidade, no entanto houve momentos em que me senti frustrada pois percebi que o que me tinha sido relatado estava a começar a notar-se.

No início da aula relembrei as regras da sala e de comportamento, pois acho que tal influência o desempenho dos alunos, Curto (1998, p.20) defende “da uniformidade das regras e da sua prévia explicação junto dos alunos poderá igualmente depender a manutenção da disciplina”.

O professor deve estabelecer regras desde o início e deve ter sempre presente os seus direitos e deveres bem como os alunos devem saber o que podem ou não fazer.

### **6 de maio de 2011**

Neste dia houve aulas surpresa no Jardim-Escola. De manhã uma das professoras de supervisão de Prática Pedagógica pediu-me que desse uma aula de Matemática, com a duração de 20 minutos, utilizando o material Calculadores Multibásicos. O que me foi

solicitado foi que fizesse exercícios onde fosse necessário aplicar a operação de subtração com empréstimo.

Eu e a minha colega de estágio, distribuimos uma caixa deste material por cada aluno. Antes que fossem abertas as caixas expliquei que os alunos iriam trabalhar a pares ficando um com as placas e outro com as peças.

Maior parte dos alunos não soube realizar a operação de subtração com empréstimo nos calculadores, o que exigiu uma explicação detalhada sobre como proceder quando nos deparamos com estes casos.

Depois da explicação os alunos conseguiram resolver o que tinha sido pedido, no entanto, alguns continuaram com dúvidas que eu tentei esclarecer individualmente.

Terminado o primeiro exercício fizemos um segundo, que correu melhor do que o anterior, pois quase todos os alunos conseguiram resolvê-lo.

Durante o resto da manhã observei outras aulas e estive na reunião das aulas surpresa.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Durante o decorrer da aula surpresa deparei-me com situações em que tive que explicar mais do que uma vez como se realizava a operação de subtração com empréstimo através da manipulação dos Calculadores Multibásicos.

Tenho noção que a explicação e o decorrer da aula correu bem pois eu conhecia o material e sentia-me à vontade para trabalhar com o mesmo. Serrazina (2002, p.11) afirma “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”.

O professor deve estar seguro das suas competências e conhecer-se de forma a ter consciência das duas capacidades e limitações.

As aulas surpresa para alguns estagiários acabam por ser vistas como situações de incerteza e instabilidade, de acordo com Jacinto (2003, p.56) “aprender a lidar com situações, incertas, instáveis e por vezes conflituosas exige que o processo de autoformação reflexiva ocorra de forma participada, possibilitando o desenvolvimento do estagiário”.

As reuniões de prática pedagógica que se realizam após as aulas surpresa têm como finalidade ajudar os estagiários a realizar uma reflexão acerca das suas práticas, deve por

isso haver, da parte dos futuros educadores e professores, uma abertura de espírito, um acréscimo de responsabilidade e sinceridade.

Dewey (1968) refere:

o professor como prático-reflexivo pode ser definido a partir de três atitudes (...) abertura de espírito (disponibilidade para admitir outras opiniões e aceitar construtivamente os seus erros, evitando uma atitude defensiva e insegura no seu relacionamento com a instituição e com os seus pares), responsabilidade (pelos seus actos e ponderação sobre os efeitos que estes podem ter nos alunos) e sinceridade e empenhamento na atividade, ao mostrar-se motivado para a renovação e para a mudança (p.51).

Os estagiários devem ter um “espírito aberto” à crítica de forma a crescerem profissionalmente e melhorarem as suas práticas.

## 9 de maio de 2011

A minha colega de estágio Ana deu aula de Matemática utilizando o material 5.º Dom de Fröebel e material não estruturado. Iniciou a aula distribuindo, por cada aluno, três sacos com o material não estruturado e uma caixa com o 5.º Dom. Fez alusão às regras de sala de aula e à importância do seu cumprimento.

Depois, em conjunto com os alunos, fez a construção da casinha, como mostra a figura 19, e aplicou exercícios de cálculo mental, utilizando como recurso o material contido nos saquinhos distribuídos.

No final da aula as crianças arrumaram o 5.º Dom bem como o material não estruturado.

Na segunda parte da manhã os alunos resolveram uma ficha de trabalho sobre o dobro e a metade.



Fig. 19 – Construção da casinha utilizando o 5.º Dom de Fröebel

## Inferências/Fundamentação Teórica

A utilização dos Dons de Fröebel permite desenvolver capacidades espaciais, tal como apontam Moreira e Oliveira (2003)

as crianças fazem construções com blocos, pedras, areia ou outros materiais e, nesta exploração vão aprendendo a distinguir, encaixar, comparar e transformar



formas, bem como representá-las, classifica-las e, ao fazerem isto, estão a aprender conceitos e a desenvolver capacidades espaciais (p.40).

Quando se trabalha este material devem ser considerados alguns aspetos relacionados com a postura. De acordo com Caldeira (2009b) os alunos devem estar com as costas direitas; devem utilizar as duas mãos em simultâneo; deve ser feita a utilização dos dedos indicador e polegar em forma de pinça (treino para a utilização correta da caneta/lápis); as construções realizam-se da esquerda para a direita (propedêutica da leitura e da escrita); e não se deve destruir nenhuma construção.

O material anteriormente referido tem, como podemos ler, várias potencialidades e nem todas estão relacionadas com a matemática, quando escolhemos um material devemos ter o cuidado de ver quais as destrezas que se podem trabalhar a partir da utilização do mesmo.

O desenvolvimento da motricidade fina é uma das grandes potencialidades deste material, pois a criança, ao manejar as peças, está desenvolver a oposição do polegar com o indicador, que terá grande influência no processo de aquisição da escrita.

## **10 de maio de 2011**

Durante a manhã de hoje dei a segunda aula neste bibe. Escolhi o tema o morangueiro, relacionando as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Iniciei a manhã trabalhando a área de Estudo do Meio, onde apresentei um morangueiro real, referindo os constituintes desta planta e quais as suas funções. Depois dialoguei com os alunos acerca do fruto dado pelo morangueiro e algumas das suas utilizações.

Terminada esta área distribui um texto lacunar, por cada criança, este era uma receita de mousse de morango incompleta. Em conjunto com os alunos fomos completando o texto e ao mesmo tempo confecionando a receita. Os alunos mostraram bastante entusiasmo nesta área.

Para terminar a manhã de aulas abordei a área de Matemática. Cada criança recebeu algarismos móveis, vários morangos impressos em papel e uma ficha com situações problemáticas; esta última foi resolvida em conjunto.

## Inferências/Fundamentação Teórica

Depois de ter formulado os conteúdos e objetivos, planeei a sequência e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, selecionei estratégias variadas que exigissem sempre a participação ativa das crianças. Ribeiro e Ribeiro (2003, p.433) declaram “essa planificação pressupõe, naturalmente, o conhecimento das características e situações dos alunos a quem se dirige o processo de ensino”.

De acordo com a UNESCO (1999, p.86) existem três critérios essenciais para o sucesso da aprendizagem, dois prendem-se com o facto de “os alunos precisam de ser ajudados a atribuir um sentido pessoal às tarefas e actividades em que participam; as aulas devem ser organizadas de modo a estimular a participação e o esforço”.

Esta aula teve em consideração estes dois fatores. O primeiro item esteve presente desde o início até ao final da aula, uma vez que comecei por dar a conhecer aos alunos a planta do morango, depois procedemos à utilização do fruto na confeção da mousse e para concluir os alunos realizaram situações problemáticas que implicavam quantidades de morangos e preços; o segundo item também esteve presente ao longo de toda a aula, em Estudo do Meio os alunos participaram na exploração do *Powerpoint*, na aula de Língua Portuguesa, após completarem a receita, realizaram-na e na aula de Matemática esteve presente através da resolução das situações problemáticas com auxílio de material não estruturado.

Eu acredito que esta aula tenha tido um fio condutor e que tenha feito sentido para os alunos, todas as tarefas implementadas estavam relacionadas com o tema da aula e tinham um encadeamento lógico.

### 13 de maio de 2011

Durante a manhã de hoje houve aulas surpresa no Jardim-Escola. As professoras foram chamar-nos à sala e estivemos a assistir à aula de Língua Portuguesa dada pela minha colega Catarina.

Foi escolhido um texto, a Catarina realizou a leitura modelo, de seguida pediu a alguns alunos que realizassem a leitura parágrafo a parágrafo. Para fazer a interpretação e

exploração gramatical do texto lido a minha colega dividiu a turma por grupos realizando um jogo.

Terminada a aula da minha colega voltámos para a nossa sala pois a minha colega de estágio, Ana, ia dar aula de Matemática com Cuisenaire. Foi pedido à Ana que trabalhasse a noção de par e ímpar.

A minha colega lembrou as regras e deu início à aula. No entanto, esta foi bastante monótona, fazendo com que os alunos se desinteressassem.

Para concluir as aulas surpresa fomos até à sala do 2.º ano onde o Ricardo deu uma aula de leitura e decomposição de números utilizando o material Cuisenaire.

O estagiário fez perguntas dirigidas e nunca transferiu perguntas para outros alunos.

Depois de todas as aulas tivemos reunião da supervisão de Prática Pedagógica.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Durante a primeira aula surpresa os alunos por vezes criaram situações onde foi necessário agir com firmeza e precisão. A minha colega Catarina conseguiu nesses momentos intervir de forma correta e ajustada, acalmando os alunos. Perrenoud (1993, p.107) defende “ensinar significa, por vezes, reagir “com grande precisão” perante situações imprevistas e “sair delas” sem muitos prejuízos. Significa no melhor dos casos tirar partido do imprevisto para atingir o fim desejado”.

Em relação à segunda aula, o Cuisenaire é um material considerado importante na aprendizagem de conteúdos matemáticos, Morgado (2000, p.45) afirma “os professores recorrem com frequência a materiais estruturados entre os quais assumem particular importância os materiais Dienes e Cuisenaire”.

Embora os alunos tenham estado envolvidos ativamente na aula e tenham participado, e o material por si só capte a atenção das crianças, houve alguma agitação e desinteresse, que considero que esteja relacionado a atitude de passividade tomada pela estagiária. Curto (1998, p.20), falando do papel do professor, refere “a idade, vitalidade e energia do aluno devem ser tidas em consideração, pelo que este precisa de desempenhar um papel muito activo no interior da sala de aula”.

No que diz respeito à aula dada pelo estagiário Ricardo também correu bem. O meu colega colocou sempre perguntas dirigidas, Estanqueiro (2010, p.44) defende “quando as

perguntas são dirigidas a um aluno concreto, um bom professor chama o destinatário pelo nome. As perguntas inesperadas despertam mais a atenção do aluno”.

O Ricardo nunca desistiu dos alunos, obtendo sempre respostas corretas através da condução do raciocínio. O facto de o estagiário não desistir dos alunos mostrando-lhes que são capazes de ultrapassar as suas dificuldades transmite-lhes autoconfiança. Hohmann e Weikart (1997, p.68-69) declaram “a auto-confiança desenvolve-se quando as crianças vivem em contextos que as apoiem – desenvolvendo as suas capacidades e interesses e dando-lhes oportunidades para experimentar o sucesso”.

Um dos papéis do docente é formar indivíduos autoconfiantes, autónomos e resilientes, se os apoiarmos e lhes mostrarmos que, sozinhos, são capazes, estes serão mais confiantes e estarão aptos para atravessar algumas adversidades.

## **1.6. Sexta secção – Período de estágio de 16 de maio a 8 de julho de 2011**

### **Bibe Verde**

Bibe Verde é nome utilizado nos Jardins-Escola João de Deus para designar a sala correspondente ao 2.º Ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

#### **1.6.1. Caracterização da turma**

A turma do Bibe Verde é constituída por 24 alunos, 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Todos os elementos constituintes da turma completaram 7 anos até Dezembro de 2010.

Do total de alunos 17 vivem em ambientes familiares estruturados, os restantes vivem em famílias monoparentais.

Os elementos desta turma apresentam algumas disparidades não só em termos de aprendizagem como de comportamento. Quanto à aprendizagem as dificuldades sentidas pelos alunos centram-se na ortografia e no cálculo.

Os alunos demonstram igual interesse por todas as áreas, não havendo por isso preferências.

Um dos alunos desta turma apresenta problemas comportamentais, o que perturba a dinâmica de aprendizagem do restante elementos do grupo.

Relativamente à expressão, não apresentam problemas, expressam-se com facilidade e têm uma boa utilização do vocabulário.

Os alunos apresentam um bom relacionamento com a professora e entre si.

### **1.6.2. Caracterização do espaço**

A sala do Bibe Verde situa-se no 1.º andar e tem uma porta de comunicação para outra sala.

Habitualmente os alunos encontram-se sentados aos pares. A sala encontra-se decorada com trabalhos realizados pelos alunos e alguns apontamentos alusivos a conteúdos já aprendidos.

Na sala existem materiais para a diversificação e enriquecimento das atividades.

A sala encontra-se equipada com um computador, uma impressora, jogos diversos, cantinho da leitura, livros escolares, material lúdico, didático e de desgaste, mapas, dois quadros e cadeiras e mesas.

### **1.6.3. Rotinas**

Os alunos deste ano de escolaridade têm aulas desde as 9 horas até às 17 horas, no entanto como meu estágio terminava às 13 horas, não foi possível observar as aulas que decorriam durante o período da tarde.

De manhã, normalmente, os alunos trabalham a área da Língua Portuguesa e da Matemática. A manhã é dividida em duas partes, por um intervalo de 30 minutos, onde os alunos brincam e fazem a refeição do meio da manhã. Esta refeição pode para muitas pessoas servir apenas para saciar as necessidades básicas dos alunos, no então, está ligada à otimização da aprendizagem. Jensen (2002, p.47) informa “a maioria das crianças come para satisfazer a fome e não tem a informação suficiente para o fazer com o objectivo atingir uma aprendizagem óptima”.

Por volta das 13 horas os alunos almoçam e depois têm um intervalo. Para a tarde ficam destinadas as áreas de Estudo do Meio, Inglês, Educação Física, Música, Informática e a Biblioteca.

Foi possível notar que os alunos estão habituados a ter a sua rotina diária pois, quando esta era alterada, as crianças levantavam questões. Hohmann e Weikart (1997, p.226), apontam “a rotina diária (...) proporciona assim às crianças a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e consistência nas expectativas de apoio dos adultos ao longo do dia”.

A figura que se segue, figura 20, ilustra o horário semanal do Bibe Verde.

Jardim-Escola João de Deus - Alvalade

**HORÁRIO 2º B**

**PROFESSORA ANABELA SERAFIM**

HORAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
09:00	Leitura				
09:30	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10:00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11:00	Recreio/Higiene				
11:40	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12:50	Higiene/Almoço				
13:30	Recreio/Higiene				
14:30	Língua Portuguesa	Educação Física	Inglês	Matemática	Língua Portuguesa
15:30	Estudo do Meio	Matemática	Expressão Plástica	Estudo do Meio	Informática/Biblioteca
16:10	Música	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Estudo do Meio	Assembleia de turma
17:00	Higiene/Lanche / Saída				
17:15					

Fig. 20 – Horário Semanal do Bibe Verde B

#### 1.6.4. Relatos

**16 de maio de 2011**

Hoje foi o meu primeiro dia de estágio neste bibe, tive a oportunidade de observar uma aula do meu colega de estágio, Ricardo.

Na aula de Língua Portuguesa, o meu colega leu um texto intitulado *Os três porquinhos*, e realizou, na oralidade, perguntas de interpretação e análise gramatical, ajudando os alunos sempre que necessário.

A segunda área trabalhada foi a área da Matemática. O meu colega distribuiu uma planta da sala de aula onde, em baixo, vinha discriminada a escala da mesma. Os alunos, através da planta e da escala indicada, calcularam o perímetro da sala de aula verificando no final se coincidia com o real.

A última área a ser trabalhada foi Estudo do Meio o estagiário apresentou um mapa de Portugal e fez referência aos diferentes tipos de habitação existentes no nosso país. Para mostrar as características de algumas habitações utilizadas em Portugal, o Ricardo utilizou representações em miniatura e um *PowerPoint*.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Apesar de ser o meu primeiro dia nesta sala através da observação da aula anteriormente descrita, pude perceber que o estagiário mantinha uma relação de proximidade com as crianças e que estas mostravam ter um carinho especial por ele.

Marques (2002, p.109) refere “o meio envolvente da criança pode ser favorável ou desfavorável ao seu desenvolvimento e aprendizagem”. Se as crianças gostarem da pessoa que têm à frente, escutá-la-ão mais facilmente e estarão mais interessados em receber o que essa pessoa tem para dizer.

Durante a manhã de hoje houve momentos em que o ritmo da aula parecia estar a ser quebrado, no entanto, as crianças nunca demonstraram desinteresse nem ficaram mais agitadas e, na minha opinião, isso deve-se ao facto delas gostarem do meu colega e saberem que este estava a ser avaliado.

Em relação à organização dos conteúdos e gestão do tempo o Ricardo teve uma boa prestação. Para desenvolver o tema de Estudo do Meio o Ricardo partiu das vivências de alguns alunos que quiseram dar testemunhos de experiências, como afirma Estanqueiro (2010, p.35) “histórias de vida sobre tudo histórias ligadas à matéria, e exemplos concretos são importantes se ajudarem a despertar a curiosidade dos alunos e a focar a sua atenção no essencial”.

As imagens mostradas aos alunos através do *Powerpoint* ajudaram-nos a visualizar o que o ia dizendo sobre as características de cada tipo de habitação; de acordo com Estanqueiro (2010, p.37) “qualquer pessoa aprende melhor aquilo que escuta e vê, ao mesmo tempo”.

O professor deve sempre que possível diversificar as estratégias de ensino, deve por isso utilizar recursos variados, incluindo os recursos multimédia, que normalmente, são bons para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens.

**17 de maio de 2011**

Enquanto os alunos estavam a abrir os dossiers a professora chamou um aluno para perto de si e, longe dos olhares da restante turma, repreendeu-o por uma atitude incorreta que este tinha tido com uma auxiliar da escola no dia anterior.

Durante a manhã de hoje a minha colega Sofia deu aula de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática.

Iniciou a aula com a leitura de um texto, *A história das moradias*. Os alunos leram o texto em silêncio, depois a minha colega realizou a leitura modelo e, por fim, pediu a alguns alunos que lessem o texto em voz alta, parágrafo a parágrafo.

A estagiária fez perguntas de interpretação e de gramática, oralmente, exigindo respostas completas, ajudando os alunos sempre que necessário.

Terminada a aula de Língua Portuguesa, a Sofia mostrou um *Powerpoint* com imagens de vários tipos de habitação utilizados em determinados países, explicando o porquê das construções serem tão distintas. Posteriormente colocou um mapa-mundo no quadro e mostrou onde se situava cada um dos países referidos durante a aula.

Na aula de Matemática foi apresentada aos alunos uma matéria nova, os pictogramas. A minha colega explicou o que era um pictograma, quais os elementos essenciais, como se construía e como realizava a sua leitura.

Para colocar em prática o conteúdo aprendido os alunos construíram um pictograma e fizeram a exploração do mesmo.

Os alunos iniciaram um trabalho de Expressão Plástica, construção de uma palhota, que não concluíram por falta de tempo.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Para mim a correção de atitudes/comportamentos desajustados é um tema importante, o professor deve chamar o aluno à atenção sempre que este não proceda corretamente, no entanto deve ter em atenção a forma como o faz. Ao chamar a atenção de um aluno, o professor deve ter cuidado para este não seja humilhado.

Cury (2004, p.85) debruça-se sobre este tema e declara “a exposição pública produz humilhação e traumas complexos difíceis de serem superados. Um educador deve valorizar mais a pessoa do que o erro da pessoa”.



Estanqueiro (2010, p.68) refere que “educar exige delicadeza no trato. Reprovar um comportamento não implica ferir ou humilhar o aluno, em público, bombardeando-o com rótulos de «indisciplinado»”.

A atitude tida pela professora foi bastante coerente pois, ao chamar o aluno à parte para o levar a pensar nas atitudes que teve para com a auxiliar, não o expôs perante todos os colegas.

Em relação à aula da Sofia, no meu entender, esta foi positiva, a colega não deu erros científicos, utilizou estratégias variadas e soube manter a disciplina.

Durante toda a manhã a colega deu várias vezes um reforço positivo aos alunos, quando estes tinham um desempenho exemplar, quando executavam as tarefas corretamente e quando respondiam bem às suas perguntas. Esta prática cria um clima positivo na sala de aula, Morgado (2004) considera importante a valorização e de comportamentos adequados na sala de aula utilizando mais estímulos e nemos correções.

Na aula de Estudo do Meio e de Matemática as crianças contactaram com vocábulos novos, que a Sofia fez questão de explicar. A introdução de vocabulário permite à criança aumentar o seu léxico, Jensen (2002, p.58) declara “quanto maior for o vocabulário que a criança recebe por parte dos professores, maior será o seu vocabulário pela vida fora”. O professor deve ampliar o vocabulário do aluno, através da utilização de palavras mais complexas, caso as crianças não as compreendam o docente pode atribuir-lhes um sinónimo.

Em relação à gestão do tempo de aula, a Sofia não conseguiu concluir uma das atividades, no entanto enquanto estagiária compreendo que o tempo passe e nós não nos apercebamos. As práticas de ensino permitem, como afirma Formosinho (2001, p.52), “experimentar métodos e técnicas diferentes (...) e, assim, alargar o repertório de experiências”, de modo a arranjarmos estratégias que façam melhorar as nossas práticas.

## **20 de maio de 2011**

Durante a manhã de estágio houve aulas surpresa no Jardim-Escola. Na sala onde me encontro a estagiar, entrou uma professora do grupo de Prática Pedagógica que pediu à Sofia que desse uma aula de Matemática e que trabalhasse a subtração com empréstimo, utilizando o material Calculadores Multibásicos.

A colega distribuiu uma caixa por cada aluno e depois explicou que os alunos iam trabalhar a pares. Ficando um aluno com as placas e outro com as peças.

A minha colega começou por realizar uma situação problemática, porém a tarefa não foi bem-sucedida, pois o aditivo era menor que o subtrativo. A estagiária só se apercebeu do erro a meio do exercício. A Sofia pediu que limpassem as placas e ditou uma nova situação.

Durante o resto da manhã estivemos na reunião de prática pedagógica, referente às aulas lecionadas.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

As aulas surpresa, para algumas pessoas, transformam-se em momentos de ansiedade afetando o seu estado. Este estado por vezes é notório e influencia positiva ou negativamente o desempenho dos estagiários, que no fundo sabem que estão a ser avaliados.

As emoções influenciam o pensamento e a aprendizagem de qualquer um, Jensen (2002, p.111) defende esta ideia e afirma “não existe nenhuma separação entre a mente e as emoções; as emoções, o pensamento e a aprendizagem estão todos ligados”.

As reuniões tidas depois das aulas surpresa constituem momentos importantes porque os estagiários podem aprender se fizerem boas reflexões sobre o desempenho tido nas aulas lecionadas, ou seja, sobre a sua ação, analisando-a de forma crítica e arranando possíveis alternativas, prevendo as consequências que estas últimas poderão ter.

Serrazina (2002, p.13) refere que um dos principais objetivos das reflexões “deve ser o de os professores serem capazes, não só de reflectir na e sobre a sua prática para descobrir, criticar e modificar modelos, esquemas e crenças subjacentes à mesma, como também de planificar, experimentar e avaliar”.

Se formos ajudados ao longo da nossa formação através de críticas construtivas ser-nos-á mais fácil compreender quais os pontos a melhorar e de que forma o podemos fazer.

### **23 de maio de 2011**

Esta manhã estive presente na reunião de Prática Pedagógica, realizada na Escola Superior de Educação João de Deus, nesta reunião foram lidas, em voz alta, as

classificações atribuídas a cada estagiário, estas estavam relacionadas com a eficácia demonstrada no momento de estágio anterior.

## **Inferências**

Considero importante que os aspetos positivos, os aspetos a melhorar e as classificações alcançadas sejam lidas em voz alta, pois permite a todos os estagiários o acesso a várias linhas de força consideradas importantes para exercer esta profissão.

### **24 de maio de 2011**

Durante a primeira parte da manhã os alunos fizeram a leitura e interpretação de um texto oralmente e reviram alguns conteúdos gramaticais.

Depois concluíram um trabalho de Expressão Plástica iniciado na aula da minha colega de estágio: a construção de uma palhota, uma das casas que a minha colega apresentou na aula que deu sobre os diferentes tipos de habitação.

A seguir ao intervalo os alunos foram à casa de banho e regressaram para a aula. Quando já todos estavam sentados, a professora titular pediu às crianças que se levantassem uma de cada vez, fossem buscar o seu copo e fossem à casa de banho beber água.

Na segunda parte da manhã os alunos realizaram um exercício de escrita sobre a leitura de números.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

A leitura em voz alta é uma prática habitual no 1º. Ciclo, os alunos por vezes fazem a leitura silenciosa mas acabam sempre por ler em voz alta. Este exercício de leitura permite ao professor avaliar correspondência entre os fonemas da língua e os símbolos gráficos, Colomer e Camps (2002) referem:

a decifração em voz alta dessas correspondências permitirá que o professor controle o seu domínio e o progressivo desenvolvimento da velocidade de tradução que deverá conduzir a *saber ler*, objetivo entendido tanto no sentido de ser capaz de oralizar um texto como no de entender o significado. (p.60)

No que diz respeito aos conteúdos gramaticais, alguns alunos não se interessam por estes componentes da língua, consideram-nos difíceis e desnecessários. Reis e Adragão (1992, p.63) mencionam “para os alunos a gramática é frequentemente objeto de terror quando não é ignorada e preterida em favor da interpretação”.

Neste caso, cabe ao docente explicar aos alunos a importância da gramática e contextualizar a implementação da mesma, bem como prepará-los de modo a que a dominem.

Após o intervalo a professora pediu aos alunos que fossem beber água, este tipo de atitude constitui uma prática habitual nesta sala de aula. Jensen (2002, p.47) afirma “os professores devem incentivar os alunos a beber água ao longo dos dias”, o mesmo autor (p.47) declara “o facto do cérebro ser o órgão com maior percentagem de água na sua constituição leva a que a desidratação o faça rapidamente pagar um preço elevado. Ocorre uma perda de atenção e instala-se a letargia”.

Os professores devem ter o cuidado de perceber se os alunos estão a fazer uma regular ingestão de líquidos, muitas vezes as crianças não bebem água suficiente o que faz com que não haja um bom funcionamento do cérebro e consequentemente haja um decréscimo das capacidades de aprendizagem.

## **27 de maio de 2011**

Durante a primeira parte até à altura do intervalo os alunos estiveram a arrumar os dossiers e a terminar trabalhos em atraso.

Depois das tarefas concluídas fizeram um intervalo.

Na segunda metade da manhã os alunos tiveram aula de Matemática. Durante a mesma as crianças realizaram operações com os Calculadores Multibásicos. A professora iniciou a aula e a minha colega Sofia teve que a concluir pois a sua aula surpresa não tinha corrido bem.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Durante a aula de Matemática tanto a professora titular de turma como a minha colega Sofia foram circulando pela sala. O docente, ao circular por toda a sala e por entre os

alunos durante o momento de instrução, consegue ter uma melhor perceção de toda a turma e de cada uma das crianças, pode ajudar os alunos individualmente enquanto os outros realizam a tarefa estipulada.

Mas será esta a única vantagem de circular pela sala de aula durante a exposição de um tema ou a concretização de exercícios? A resposta a esta questão é-nos fornecida por Jensen (2002, p.82) que defende que para captar a atenção “os professores podem mover-se para o lado ou para o fundo da sala durante a instrução”.

Podemos assim inferir que os professores não devem ficar estáticos durante o momento da aula, nem devem estar sempre “presos” ao mesmo local, devem circular por entre os alunos, de modo a ver o que estes estão a fazer e captando desta forma a sua atenção.

Os problemas propostos durante o trabalho com o material Calculadores Multibásicos estavam relacionados com assuntos que interessam aos alunos como por exemplo coleções de cromos, o autor referido anteriormente (p.61) refere “devemos incentivar os jovens a desenvolver alguma actividade de resolução de problemas; quanto mais próximos da realidade estes forem, melhor”.

Devemos ter o cuidado de colocar diante dos alunos situações que lhes chamem à atenção e façam parte dos seus interesses. Na altura em que esta aula foi dada lembro-me que os alunos andavam a colecionar os cromos da caderneta da coleção oficial da Liga 2010/2011.

### **30 de maio de 2011**

Esta manhã o meu colega Ricardo deu a sua segunda aula de manhã inteira neste bibe.

Os conteúdos que tinha para lecionar eram: na área de Língua Portuguesa leitura interpretação e exploração de conteúdos gramaticais, a Matemática, o gráfico circular; e, a Estudo do Meio, os estados físicos da água.

O Ricardo começou a aula distribuindo um texto de António Torrado, os alunos realizaram a leitura do mesmo em voz alta, a interpretação e exploração dos conteúdos gramaticais foi feita oralmente.

De seguida, o Ricardo mostrou um gráfico circular e levou os alunos a perceber como se chamaria um gráfico que tinha a forma de círculo, fazendo com que os mesmos chegassem ao que era pretendido sozinhos. Posteriormente explicou como se fazia a leitura deste tipo de gráficos e como se construía.

Para concluir a aula, relacionada com a área curricular disciplinar de Matemática, o meu colega distribuiu material não estruturado que permitia aos alunos construir um gráfico circular, e uma ficha com a explicação do conteúdo matemático e exercícios de aplicação. O estagiário foi dando indicações e os alunos realizaram com facilidade os exercícios propostos.

A última área explorada foi Estudo do Meio. O Ricardo distribuiu um protocolo experimental e os alunos foram observando os vários estados físicos em que a matéria se pode encontrar.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

É sabido que em educação, quer seja errado ou não, por norma, o professor tem a primazia na comunicação oral e, neste sentido, os alunos apenas intervêm quando questionados.

Nas aulas dadas pelo meu colega Ricardo é possível notar que o processo é invertido, são os alunos que normalmente têm a supremacia da palavra. Este fenómeno que eu acredito que seja propositado é, no meu entender, um ponto positivo nas aulas do meu colega, pois este preocupa-se em que os alunos percebam e sejam construtores do seu conhecimento e não que sejam meros recetores do mesmo.

Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel (2008, p.62) dizem que “cabe ao professor gerir a comunicação e garantir que ela ocorre em múltiplas direcções: do professor para o(s) aluno(s), do aluno para o professor e de aluno para aluno(s)”.

Aqui se percebe que estes autores acreditam que os alunos devam ser parte ativa da comunicação em sala de aula.

No que diz respeito à atividade matemática escolhida pelo meu colega, notava-se que estava bem estruturada e planificada. O Ricardo soube prender a atenção dos alunos através das questões colocadas, Boavida *et al.* (2008) apontam:

para que seja possível envolver os alunos numa actividade matemática significativa, o professor deverá ser, simultaneamente, líder e participante. Nesta desejável liderança participativa, a pergunta constitui um instrumento que permite manter o grupo coeso e

comprometido com as ideias matemáticas em discussão. Desempenha, ainda, um papel provocador e desafiador do pensamento matemático dos alunos. A pergunta deixa de ter por objectivo único o teste aos conhecimentos (p.64).

O estagiário soube em todas as aulas captar a atenção dos alunos através da envolvência dos mesmos em todas as áreas curriculares disciplinares trabalhadas neste dia.

### **31 de maio de 2011**

Neste dia, dei a minha primeira manhã de aulas ao 2.º ano. Os conteúdos que a professora Anabela me propôs foram: leitura, interpretação e análise gramatical de um texto, na área de Língua Portuguesa; resolução de situações problemáticas, para Matemática; e em Estudo do Meio, o Ciclo da Água.

Para começar a aula, fiz a leitura modelo de um texto que tinha distribuído previamente e, de seguida, pedi a alguns alunos para o lerem.

Depois explorei o texto com os alunos iniciando, desta forma, a aula de Estudo do Meio. Para isso coloquei um cartaz, tamanho A0, que ilustrava o Ciclo da Água, os alunos tinham que recontar a história lida utilizando o cartaz e várias gotas, elaboradas em musgami.

Quando já todos tinham percebido o processo do Ciclo da Água, apresentei à turma um tabuleiro de jogo e dividi-a por equipas, posteriormente expliquei as regras do jogo, para que não ficassem dúvidas.

Para progredir no jogo os alunos tinham que seleccionar um cartão e responder corretamente à pergunta que este continha. Os cartões podiam conter perguntas relacionadas com a interpretação e análise gramatical do texto, lido no início da aula, com conteúdos matemáticos, ou com o processo do Ciclo da Água.

No final da aula, os alunos comentaram que tinham gostado bastante da manhã pois não parecia que tinham tido uma aula, uma vez que estiveram a jogar a maior parte do tempo.

## Inferência/Fundamentação Tórica

Para lecionar esta manhã de aula optei por utilizar uma estratégia diferente, das normalmente observadas, para trabalhar as três áreas de conteúdos, pois o professor deve ter em conta a diversidade de alunos existentes na turma.

Uma estratégia favorável a um aluno, poderá ser desfavorável a outros, como referem Reis e Adragão (1992, p.104) “um grupo por muito semelhante que possa parecer, não realizará nunca a sua aprendizagem com igual ritmo para todos os seus elementos, e, assim, não atingirá os mesmos objectivos nem se terá interessado pelos mesmos problemas”, por esta razão deveram instaurar-se estratégias variadas de modo a ultrapassar as dificuldades de cada um.

Como afirma Morgado (1999, p.15) “cada professor procura desenvolver um trabalho que promova a formação global dos alunos e potencie condições favoráveis à definição de percursos bem sucedidos para todos os alunos”, ao encontrar estratégias que se adequem a cada aluno será mais fácil que estes atinjam os objetivos planeados e o sucesso pessoal.

Após a leitura do texto, apresentei um cartaz alusivo ao tema o Ciclo da Água, Proença (1990, p.109) declara “o cartaz é um dos meios mais utilizados nos nossos dias, pela facilidade com que atrai e prende o olhar do espectador”, este deverá ser alusivo apenas a um tema de modo a permitir uma assimilação mais fácil e direta do mesmo.

Outra das razões que me levou a utilizar como suporte um cartaz prende-se com o facto de este permitir que o aluno “tire uma fotografia mental” que o ajudará mais tarde a recordar o que foi dito através da apropriação da imagem captada.

Para além da utilização do cartaz apresentei à turma um tabuleiro de jogo, como afirma Caldeira (2009a)

as actividades com jogos educativos, estimulam a criatividade a formulação e a reformulação de conceitos, a elaboração de diferentes estratégias para se chegar a um resultado, o respeito às regras, etc. Têm como proposta desenvolver o raciocínio lógico e dedutivo (p.356)

Durante toda a manhã os alunos tiveram uma participação ativa na aula, de acordo com Morgado (1997, p.42) “a participação dos alunos nas aulas é algo fortemente valorizado e que importa potenciar em termos pedagógicos”.



**6 de junho de 2011**

O dia de hoje estava destinado a aulas surpresa. A minha colega de estágio deu mais uma vez aula de Calculadores Multibásicos. Uma das coordenadoras de estágio entrou na sala de aula e pediu à Sofia que desse uma aula de subtração com empréstimo utilizando o material referido anteriormente.

A Sofia foi ditando algumas situações problemáticas e pediu sempre aos alunos que dessem a resposta ao problema, realizou leitura de números e fez várias provas para verificar que a resolução estava correta.

Depois desta aula ainda vi outros colegas e, no final, estive presente na reunião de Prática Pedagógica.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Durante a aula surpresa de Matemática a minha colega colocou sempre questões aos alunos para que estes verbalizassem o seu raciocínio. O professor deve dar oportunidade ao aluno de verbalizar o seu pensamento e expor as suas ideias relativamente à resolução de exercícios. Citando Moreira e Oliveira (2003, p.59) “a criança ao comunicar matematicamente verbaliza os seus raciocínios, utiliza novos termos e troca ideias com os outros, o que não só a ajuda a organizar e clarificar o seu próprio pensamento mas também a ter em atenção as ideias dos outros”.

Reis e Adragão (1992, p.39) defendem que “falar é a forma mais directa de exprimir o pensamento. Mais, é a expressão oral da própria organização mental. A maior parte de nós pensa falando para si ou fala pensando em voz alta”.

Pedir respostas completas no final da realização de situações problemáticas permite desenvolver capacidades linguísticas nos alunos. Pensa-se, muitas vezes, que o aperfeiçoamento destas capacidades está intimamente ligado com a área da Língua Portuguesa, contudo, este pensamento não constitui uma realidade, devemos sempre que possível estimular o desenvolvimento da oralidade.

Por estas razões, é importante que se dê oportunidade aos alunos de exprimirem oralmente os seus raciocínios, para além disso através da exposição oral os discentes podem, mais facilmente, identificar erros e eliminá-los.

**7 de junho de 2011**

Esta manhã também houve aulas surpresa.

A primeira aula que vi foi do meu colega João, que deu uma aula de Matemática utilizando o 5.º Dom de Fröebel, no 4.º ano.

Os alunos elaboraram a construção do poço no lugar e o João, com a ajuda de alguns alunos, executou a mesma construção com blocos de esferovite de grandes dimensões. Após efetuarem a construção os alunos realizaram uma situação problemática inventada pelo estagiário.

A segunda aula surpresa foi a da Sônia, no 3.º ano. A colega trabalhou a leitura de números utilizando os Calculadores Multibásicos.

A estagiária foi ditando o número de peças que queria nas placas. De seguida, foi pedindo aos alunos que lessem o número por ordens, por classes, até uma determinada ordem e que dissessem qual o algarismo de menor e maior valor relativo e absoluto. A colega realizou estratégias variadas durante a aula.

A última aula que vi foi da minha colega Catarina, que se encontrava a estagiar no 2.º ano. Foi-lhe solicitado que desse a subtração com empréstimo utilizando os Calculadores Multibásicos.

A manhã de estágio terminou com a reunião de supervisão de Prática Pedagógica onde se avaliou as aulas dos colegas.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Durante uma das aulas surpresa foi possível observar uma dificuldade de comunicação entre estagiário e alunos.

Alet (2000, p.106) define dificuldades de comunicação como “problema linguístico de compreensão de enunciados, de vocabulário não compreendido, de termos técnicos novos, de expressões científicas desconhecidas, de uma linguagem demasiado elaborada ou estranha ao aluno ou passíveis de interpretações diferentes”.

Quando o estagiário percebeu que os alunos não estavam a compreender o que estava a ser dito e pedido alterou o seu discurso e explicou por outras palavras o que era pretendido. O professor deve ser capaz de se moldar às situações e adequar o seu discurso ao contexto onde está inserido.

Estes momentos de estágio permitem-nos ter contacto com situações imprevistas e apercebermo-nos de algumas dificuldades que esta profissão acarreta.

### **14 de junho de 2011**

Os alunos no 1.º Ciclo realizaram a Ficha de avaliação sumativa de Língua Portuguesa. A professora distribuiu a ficha por cada aluno, leu-a e deu um reforço positivo aos alunos. Estes realizaram a prova até à hora do intervalo, durante este tempo esteve sempre silêncio na sala.

Um dos alunos encontrava-se mais nervoso e começou a chorar a meio da prova. A professora, mesmo os alunos estando de costa, reconheceu o aluno e chamou-o junto de si. A docente pediu à criança para se acalmar e para ir à casa de banho lavar a cara, por fim deu-lhe um abraço e o aluno regressou ao seu lugar.

Durante o resto da manhã os alunos tiveram aula de Matemática.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

A avaliação sumativa é feita através da resolução de teste elaborados pelo professor ou por um grupo de professores e permite atribuir uma nota quantitativa ao aluno de acordo com o desempenho tido na realização do mesmo.

Este tipo de avaliação dá a conhecer ao professor e aos pais até que ponto é que os objetivos estipulados no início do período foram alcançados.

Reis e Adragão (1992) declaram:

a avaliação somativa, que surge no fim de um período escolar ou do ano lectivo, determina em que medida é que os objetivos definidos no início tiveram ou não consecução. É o tipo de avaliação que leva à atribuição de uma nota, que vai possibilitar a certificação do aluno, relativamente a cada um dos objetivos em que foi testado, é a que visa todos os domínios para os quais se estabeleceram objetivos (p.101).

Durante o teste a professora reconheceu o choro de uma aluno, mesmo este estando de costas para si, esta situação faz-me crer que nesta sala existe uma relação de proximidade entre o professor e os alunos.

Surge então uma questão. Estará a relação pedagógica relacionada com a predisposição de aprendizagens por parte dos alunos?

A resposta a esta questão é-nos dada por Alet (2000, p.107) que afirma “a presença de sinais de afectividade positiva, de aceitação de ideias e dos sentimentos dos alunos, de compreensão dos esforços, favorece “uma autêntica dialéctica pedagógica” e o sucesso da aprendizagem”.

Professores que estabelecem uma boa relação com os seus alunos permitem que estes estejam mais próximos do sucesso, para além disso estão mais aptos a ajudá-los em qualquer situação.

### **17 de junho de 2011**

Os alunos na primeira parte da manhã estiveram a fazer revisões para a prova de avaliação de Matemática.

A seguir ao intervalo os alunos realizaram um trabalho no âmbito de Área Projeto, cujo tema é contos tradicionais. A professora leu o conto *A princesa e a ervilha*, de Andersen. Após a leitura do mesmo foi distribuída uma folha branca e os alunos realizaram a ilustração do conto.

Antes de irem almoçar os alunos estiveram a resolver adivinhas, dando a resposta às mesmas, oralmente, e depois por escrito.

Esta tarde fiquei no Jardim-Escola para compensar as horas que tinha faltado.

Na parte da tarde os alunos ouviram mais dois contos denominados *O rei vai nu* e *O corvo e a raposa*, posteriormente elegeram o conto que mais gostaram e fizeram a sua ilustração.

A meio da tarde turma foi dividida em dois grupos que alternaram entre a biblioteca e a aula de Informática.

No final do dia, os alunos tiveram assembleia de turma, onde debateram assuntos que os incomodavam e onde realizaram uma retrospectiva da semana, classificando o seu comportamento de bom, satisfatório ou mau.

O lanche realizou-se na sala, e como era o aniversário de um dos alunos, os seus familiares trouxeram um bolo e festejaram todos.

## Inferências/Fundamentação Teórica

Os contos tradicionais começaram por ser transmitidos de boca em boca passando depois a ser escritos.

Mas será importante dar a conhecer às crianças contos tradicionais?

Eu julgo que a resposta a esta questão não seja de todo fácil, existem autores que defendem o uso do conto na escola e outros que o negam.

Eu acredito que seja uma mais-valia a apresentação de contos tradicionais aos alunos. Para mim, o contacto da criança com contos tradicionais, quer contados, quer lidos é importante. Entendo-os como mais do que um mero entretenimento, para mim eles constituem uma forma de estimulação do imaginário em relação a situações do dia-a-dia, permitindo à criança solucionar certos problemas através de identificações sucessivas.

Existem autores que defendem que os contos tradicionais devem ser contados às crianças por exemplo Diniz (2001),

no conto há sempre uma evolução e um desfecho que dão um destino aceitável aos problemas postos e aos sentimentos manifestados...pela identificação com certas personagens o conto comunica uma experiência à criança. O modo como o herói, geralmente o mais pequeno, se desvencilha dos obstáculos com que se depara transmite às crianças a esperança de que também ela, um dia, vencerá os seus piores inimigos e alcançará a vitória. A verificação de que o crime não compensa, convence-a. Nos contos maravilhosos, a pessoa má perde sempre ou quase sempre (p.57).

A leitura de contos assume também um papel de destaque na formação da personalidade. As crianças ao contactarem com as personagens, bem como com as suas intervenções no desenrolar da história, absorvem aquilo que lhes parece mais correto, distanciando o que é certo do que é errado, aprendendo a pensar, sentir e agir.

No entanto, embora haja quem defenda que os contos tradicionais devem ser dados a conhecer aos alunos, há quem refute esta ideia, aludindo que “os contos apresentam uma visão estática do mundo, uma visão reaccionária de uma sociedade de estratificação hierarquizada fortemente acentuada, de lenhadores miseráveis e reis poderosos em que fadas, ou outros auxiliares mágicos, constituem a única hipótese de mudança”, de acordo com Traça (1992, p.118).

Apesar destes dois autores apresentarem ideias antagónicas existe um ponto comum que gostava de salientar: o professor é um fator-chave na transmissão de contos, devendo por isso possuir uma formação científica e pedagógica, um reportório vasto e variado, e ter conhecimentos acerca dos contos a apresentar.

**20 de junho de 2011**

Esta manhã os alunos no 1.º Ciclo realizaram a ficha de avaliação sumativa de Matemática. A professora distribuiu a ficha de avaliação sumativa, estipulou o tempo de realização da mesma e leu o enunciado, de seguida desejou boa sorte aos alunos e estes iniciaram a prova.

Depois do intervalo, todos os alunos do 1.º Ciclo tiveram ensaio de Música, para a festa de final de ano, no salão da escola.

**21 de junho de 2011**

Esta manhã os alunos tiveram uma aula de Matemática com o material Tangram. A professora distribuiu um quadrado de cartolina e ensinou aos alunos como obter as sete peças do tangram.

Os alunos foram seguindo as instruções dadas pela professora, foram vincando e cortando o quadrado inicial até obter o material referido em cima. Seguidamente a docente projetou numa tela branca representações de figuras realizadas com as peças do tangram e os alunos construíram as figuras projetadas. Para a maior parte das crianças esta tarefa foi fácil, contudo houve dois alunos que mostraram ter mais dificuldades.

No final da atividade os alunos escolheram uma figura, representaram-na e colaram numa folha branca a mesma.

Após o intervalo os alunos realizaram uma expressão escrita, no verso da folha, acerca da imagem que tinham construído com as peças do tangram.

**Inferências/Fundamentação Teórica**

O tangram é um jogo ou um “quebra-cabeças” de origem chinesa. De acordo com Caldeira (2009b, p.391) “este puzzle chinês, que tem como base um quadrado, tem vindo a inspirar a criação de muitos outros com as mesmas características”.

Este material permite aliar o interesse lúdico ao interesse pedagógico, pois como declaram Moreira e Oliveira (2003)

os puzzles, como o tangram, ou peças coloridas em plástico constituem bons recursos para desenvolver ideias geométricas (...) quando brincam com essa peças, elas movem-nas dando origem a diversos arranjos, o que pode constituir uma fonte para desenvolver a orientação e a visualização espacial. Pode ser pedido à criança para descrever as acções realizadas e, por exemplo, para mostrar as simetrias dos seus desenhos. As dobragens também podem ser usadas para investigar eixos e planos de simetria (p.93).

Este material é bastante rico pois permite trabalhar várias áreas de conhecimento em simultâneo, é possível, através do relato elaborado a cima, perceber que as crianças com a utilização deste material trabalharam conteúdos relacionados com a área curricular disciplinar de Matemática, Expressão Artística e Língua Portuguesa.

## **27 de junho de 2011**

Durante a primeira parte da manhã os alunos tiveram uma aula de Língua Portuguesa diferente do habitual. Todos os alunos receberam uma revista intitulado *A festa do Leite da Mimosa*.

A docente aproveitou para fazer a leitura e exploração deste suporte, os alunos leram os artigos publicados e dialogaram acerca dos mesmos.

A exploração dos artigos foi feita através da resolução de crucigramas, sopas de letras e textos lacunares, que vinham propostos na revista.

Depois do intervalo os alunos fizeram um exercício ortográfico, um ditado, do conto *Quem quer casar com a carochinha*.

## **Inferências/Fundamentação teórica**

O docente deve fornecer aos alunos vários suportes e formatos de leitura, não deve cingir-se apenas à apresentação de livros, deve apresentar revistas, jornais, receitas, pósteres entre outros suportes de informação.

Como apontam Silva, Bastos, Duarte & Veloso (2011)

o trabalho do professor, enquanto criador de “tarefas de leitura”, deve, por um lado, considerar e dar prioridade ao papel activo do aluno-leitor, e, por outro, desenvolver intervenções que multipliquem as experiências de leitura e que guiem os alunos nos processos de compreensão textual (p.8).

Uma das razões pela qual é importante diversificar os suportes de leitura está intimamente relacionada com o facto das características do texto influenciarem o processo de leitura, na medida que diferentes tipos de textos solicitam diferentes atitudes de leitura.

Os textos presentes na revista eram textos informativos que Duarte (2007, p.24) define como “textos não ficcionais que descrevem, explicam e transmitem informação factual ou opiniões sobre um determinado assunto”.

A leitura dos artigos permitiu aos alunos, para além de assimilar novos conhecimentos, resolver jogos e quebra-cabeças. Silva *et. al* (2011) consideram importante criar situações de leitura diferentes das habituais, e defendem que o professor deve propor situações que impliquem a leitura de textos, para na sequência dos mesmos os alunos serem capazes de realizar uma tarefa transformando as situações de leitura em desafios.

## **1.7. Sétima secção – Período de estágio de 26 de setembro 18 de novembro de 2011**

### **Bibe Azul Escuro**

Bibe Azul Escuro é a nomenclatura utilizada nos Jardim-Escola João de Deus, para designar os alunos que frequentam o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

#### **1.7.1. Caracterização da turma**

A turma do 4.º ano é constituída por 17 alunos, sendo que 9 elementos são do sexo feminino e 8 elementos do sexo masculino, todos os alunos completavam os 9 anos até dezembro de 2011. Até ao momento nenhum destes alunos ficou retido nos anos anteriores, contudo, a turma já sofreu alterações, pois houve alunos que, ao longo dos anos, foram sendo transferidos para outras escolas pertencentes à mesma associação.

Em geral a turma é assídua e pontual, Estanqueiro (2000, p.43) relembra “os alunos que vão às aulas apercebem-se melhor da continuidade dos assuntos, podem tirar bons apontamentos e têm oportunidade de resolver as suas dúvidas com a ajuda do professor”.

Em relação às dificuldades sentidas por este grupo, a nível da aprendizagem, existem algumas crianças com dificuldades na área da Matemática, o que acaba por gerar situações pontuais de desinteresse e falta de motivação.



Nesta turma foi elaborado um PEI em função das dificuldades sentidas por um dos alunos e existem duas crianças que tomam medicação, a uma delas foi diagnosticada hiperatividade e a outra défice de concentração da atenção, sendo que esta última criança beneficia de apoio individualizado fora da sala de aula, com uma psicóloga.

Em termos culturais é uma turma interessada no ambiente que a rodeia e na sua maior parte estimulada pelos familiares.

A nível afetivo a relação entre pares é estável e o mesmo se passa com a relação tida entre os alunos e a professora.

### **1.7.2. Caracterização do espaço**

A sala de aula, desta turma, situa-se no 1.º andar. Esta sala é ampla e luminosa e está equipada com material multimédia e material de apoio à aprendizagem, este aspeto é importante pois como afirmam Hohmann e Weikart (1997, p.161) “no contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada”.

Na sala existe um espaço com livros e jogos. Os alunos usufruem deste espaço quando terminam as suas atividades e não possuem mais tarefas agendadas.

A disposição do espaço de sala de aula varia consoante o trabalho que a professora titular de turma pretende realizar com as crianças. Assim as carteiras podem encontrar-se aos pares, em U, isoladas, em grupos constituídos por um número de determinados elementos, etc.

Na sala estão expostos trabalhos realizados pelos alunos e apontamentos de matérias que pareçam ser mais complexas para as crianças.

### **1.7.3. Rotinas**

Como todos os bibes descritos anteriormente, também o Bibe Azul Escuro possui rotinas diárias, o acolhimento das crianças é feito no ginásio, tal como acontece com todos os outros bibes, que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Às 9 horas os alunos iniciam a sua atividade escolar, as crianças vão à casa de banho e de seguida dirigem-se para a sala de aula. De manhã os alunos têm aulas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que existe um intervalo entre cada uma destas

disciplinas e as mesmas alternam entre si, como é possível verificar adiante no quadro 6 (horário da turma).

Entre o período de trabalho da manhã e o período de trabalho da tarde as crianças dispõem de 1 hora e 30 minutos para almoçar e brincar. Em relação ao recreio Hohmann e Weikart (1997) mencionam:

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).

A seguir ao almoço os alunos costumam ter aulas de História de Portugal, Estudo do Meio, Inglês, Educação Física e Expressão Plástica; e atividades como Clube de Ciências, Música, Orquestra, Informática e Biblioteca; o dia desta turma termina às 17 horas. Não me foi possível contactar com os modelos e estratégias de aprendizagem aplicados durante a parte da tarde pois o meu estágio terminava às 13 horas.

Quadro 6 – Horário semanal do Bibe Azul Escuro A

Jardim-Escola João de Deus – Alvalade

Horário do 4.º Ano

	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9h00min. 10h00min.	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h0min. 11h00min.					
11h00min. 11h30min.	Tempo de Jogos				
11h30min. 13h00min.	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
13h00min. 14h30min.	Almoço/Recreio				
14h30min. 15h30min.	Inglês	História de Portugal	História de Portugal	História de Portugal	Estudo do Meio
15h30min. 16h30min.	Clube de Ciências	Música	Educação Física	Informática/Biblioteca	Expressão Plástica
16h30min. 17h00min.	Orquestra	Estudo do Meio	Assembleia	Estudo do Meio	
17h00min.	Lanche				

#### 1.7.4. Relatos

##### 26 de setembro de 2011

Neste dia estive presente na Reunião de Prática Pedagógica, que teve lugar na Escola Superior de Educação João de Deus.

##### Inferências/Fundamentação Teórica

Esta reunião permitiu-me tomar contacto com o trabalho desenvolvido durante todo o estágio e refletir sobre o mesmo. Serrazina (2002, p.12) aponta “o processo de reflexão é fundamental” é ele que nos consciencializa daquilo que é necessário modificar ou de que maneira deveríamos ter dado determinado conteúdo.

São os *feddbacks* que vamos recebendo que nos dão a possibilidade de nos tornarmos melhores.

##### 27 de setembro de 2011

No primeiro dia de estágio nesta turma, começámos por nos apresentar à professora da sala, que nos apresentou à turma e pediu para os alunos se apresentarem também. Depois explicou-nos brevemente a forma como trabalhava com os alunos e a rotina que seguiam e pediu-nos que a auxiliássemos nessa parte.

A professora neste dia iniciou uma tarefa nunca antes posta em prática com esta turma, a tarefa tomava o nome de missão divisão. A professora distribuiu um cartão da missão divisão por cada aluno e explicou para que servia esse cartão.

No cartão havia bolas de diferentes cores que representavam níveis, ou seja, a docente todos os dias distribuía uma operação de divisão às crianças e quando estas concluíssem a operação sem qualquer erro era coloca um autocolante nessa bola. A criança, ao passar para um nível superior, passava a resolver operações de divisão com um grau de dificuldade acrescida.

Neste dia nenhum aluno passou de nível e a operação foi corrigida no quadro, para que todos os alunos percebessem qual tinha sido o seu erro.

Os alunos antes do intervalo corrigiram os trabalhos de casa oralmente, leram um excerto do capítulo do livro *Os tontos* de Roald Dahl, denominado “A senhora Tonta”.

Após o intervalo, as crianças realizaram um exercício ortográfico sobre o texto lido, fizeram a revisão entre determinantes e pronomes através da resolução de uma ficha de trabalho.

Para terminar a manhã, a professora leu um excerto de um texto do livro *As Bruxas* de Roald Dahl. Para isso baixou os estores e pediu que os alunos se colocassem à vontade, a professora terminou a leitura num momento importante criando suspense. As crianças ficaram entusiasmadas e muito curiosas com os episódios que se seguiriam.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Na matemática é importante distinguir problemas de exercícios, Serrazina (2002) faz uma distinção bastante clara ao afirmar

a diferença fundamental entre problema e exercício é que, no primeiro caso, o resolvidor não sabe à partida qual o procedimento que resolverá a tarefa, tendo que pensar para descobrir o processo de a resolver, ao passo que, no caso do exercício, o procedimento é estipulado e o resolvidor terá apenas de se concentrar na sua aplicação (p.23).

A missão divisão é vista como um exercício pois resume-se à resolução de operações aritméticas. Para alguns autores este tipo de exercícios não é bem aceite, por exemplo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p.23) declaram “o treino isolado e mecanizado de procedimentos de cálculo, assim como o conhecimento memorizado de termos e factos, não ajuda os alunos a compreender o que é a matemática”.

Apesar da opinião dos autores anteriormente citados, eu acredito que em algum momento é necessário proporcionar ao aluno momentos de treino, este tipo de estratégia implementado pela professora pareceu-me ser bem aceite pelos alunos, pois a missão divisão foi encarada como desafio em que o aluno vai ganhando autocolantes e sem dar conta vai praticando o cálculo.

Cabe ao professor escolher a melhor forma de colocar os alunos a superar as suas dificuldades.

Outro ponto positivo e de interesse neste tipo de atividade é que respeita o ritmo de aprendizagem dos alunos, como afirma Estanqueiro (2010, p.15) “um bom professor não transforma o processo de aprendizagem numa corrida de obstáculos, em que os mais fracos

tropeçam e caem”, deve pelo contrário proporcionar-lhes hipóteses de ultrapassar esses obstáculos.

### **3 de outubro de 2011**

A manhã teve início com uma conversa entre a professora e os alunos acerca da visita de estudo realizada ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota, fazendo uma breve revisão de conteúdos de História de Portugal.

Até ao intervalo a manhã foi destinada à arrumação de trabalhos nos dossiers. Os responsáveis do material distribuíram os *dossiers* pelos colegas e os ajudantes de sala distribuíram os trabalhos a arrumar. Cada aluno organizou o seu *dossier*, de forma autónoma, colocando as propostas de trabalho resolvidas e corrigidas por ordem cronológica.

Sempre que um aluno tinha dúvidas em relação à organização do *dossier* a professora, a minha colega e eu ajudávamos esse aluno.

Após o intervalo os alunos resolveram mais uma missão divisão, foi possível notar que o tempo de resolução da mesma foi mais extenso e que alguns alunos conseguiram avançar para o nível seguinte. À medida que os alunos iam terminando, a professora deixava-os ler ou jogar, até o tempo estipulado para a missão divisão terminar.

Antes de descerem para o refeitório para almoçar, os alunos escutaram mais um pouco da história das bruxas.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

A autonomia e independência dos alunos não surgem de forma espontânea, por essa razão, o professor deve proporcionar momentos que permitam desenvolver gradualmente estas capacidades.

Moreno (2003, p.19) define autonomia como “aquela capacidade ou habilidade individual através da qual uma pessoa se crê capacitada para enfrentar a dinâmica e os obstáculos da sua própria existência”.

Há autores como Morgado (2004, p.31) que defendem que a promoção da autonomia dos alunos é “tão importante como ensinar os alunos, será que estes aprendam a aprender,

melhorando as suas competências de estudo, organização, gestão e regulação das tarefas de aprendizagem”.

Quando os alunos progredirem para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, não terão ninguém que os ajude nas tarefas de arrumação e organização dos seus cadernos diários.

A tarefa de arrumação dos dossiers preconizada pelas crianças permite aumentar o seu nível de autonomia e independência das mesmas e prepara-as para situações futuras. Para Escámez (1998) a autonomia é assimilada através de estratégias psicológicas e de técnicas didáticas aplicadas em contexto de sala de aula.

#### **4 de outubro de 2011**

A professora questionou os alunos acerca da realização dos trabalhos de casa e apontou na sua agenda quem tinha feito e quem não tinha, depois deu um *feedback* aos alunos e elogiou no final as crianças que sempre realizaram os trabalhos de casa, premiando-as com um autocolante.

A docente corrigiu os trabalhos no quadro e utilizou algumas vezes o reforço positivo com alunos que por norma têm mais dificuldades.

De seguida, os alunos trabalharam conteúdos de Língua Portuguesa, a docente distribuiu uma folha com um capítulo do livro *Os tontos*, fez a leitura modelo e pediu aos alunos que lessem.

Enquanto os alunos liam, a professora fez a avaliação da leitura tendo como critérios a fluidez da leitura, a omissão de letras ou vocábulos, a entoação, a voz etc. Após todos os alunos terem lido, a professora pediu que cada um fizesse a autoavaliação da leitura. Para terminar a docente fez perguntas de interpretação oralmente, pedindo sempre respostas completas e fez a análise gramatical de duas frases, revendo os tipos de sujeito.

#### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Ao longo da escolaridade as crianças deparam-se com assuntos e matérias que pouco lhes dizem pois não fazem parte das suas vivências nem dos seus interesses, e continuam a estudar essas mesmas matérias apenas porque tem que ser. O mesmo

acontece com os trabalhos de casa, muitos dos alunos fazem-nos “porque sim”, porque sabem que se não os fizerem serão repreendidos, neste caso um feedback é importante.

O docente deve sempre que possível conversar com os alunos acerca do seu desempenho nos trabalhos propostos bem como na realização de atividades. Como afirmam Hohmann e Weikart (1997, p.85) “um feed-back honesto a comportamentos específicos ajuda as crianças a crescer e leva a mais mudanças do que um comentário do tipo “bom trabalho””.

Estanqueiro (2010, p.24) aponta “apesar das limitações, os estímulos positivos, particularmente os elogios, são instrumentos pedagógicos muito úteis, em determinadas circunstâncias”.

Quer o feedback, quer os elogios sinceros podem ser encarados como estímulos exteriores, que acabam por reforçar a motivação do aluno, bem como a sua autoestima.

Alcántara (2000, p.10) defende que a autoestima “condiciona a aprendizagem, supera as dificuldades pessoais, fundamenta a responsabilidade, apoia a criatividade, determina a autonomia pessoal, possibilita uma relação social positiva, garante a projeção futura da pessoa e constitui o núcleo da personalidade”.

Pelas razões aqui apresentadas é importante que o docente valorize o trabalho do aluno e o reconheça, pois um dos “inimigos” da criança é a indiferença do professor.

## **7 de outubro de 2011**

A manhã iniciou-se com a correção do trabalho de casa e esclarecimento de dúvidas.

Posteriormente os alunos trabalharam a disciplina de Matemática realizando a leitura de números até aos biliões.

No quadro interativo a professora projetou uma imagem dos Calculadores Multibásicos, depois ia arrastando as peças para o local correto e pedia aos alunos que lessem o número formado, por ordens, por classes, até uma determinada ordem, que identificassem qual o algarismo de maior e menor valor relativo e absoluto, qual o algarismo de determinada ordem, etc.

Após o intervalo a professora distribuiu mais uma folha com o capítulo “A senhora Tonta tem encolhite” do livro *Os tontos*. Os alunos leram o texto responderam a perguntas

de interpretação oralmente, realizaram um exercício ortográfico e responderam a questões de gramática por escrito.

Enquanto estavam a realizar estas tarefas a minha colega e eu realizámos a avaliação da tabuada.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

O sentido do número e as propriedades do mesmo, como afirmam Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999):

não é algo que se aprenda de uma vez por todas numa dada fase do percurso escolar dos alunos mas sim uma competência genérica que se desenvolve ao longo de todo o ensino obrigatório e não obrigatório e mesmo ao longo de toda a vida (p.40).

Uma vez que este conteúdo é trabalhado ao longo de todo ensino básico o professor deve arranjar estratégias que cativem o aluno e criem neste algum entusiasmo, para que não haja um desinteresse por esta matéria.

A aplicação das TIC para dar esta aula foi, do meu ponto de vista, uma estratégia inovadora, nunca tinha visto a implementação duma estratégia que captasse tanto a atenção dos alunos para um assunto tão *habitué*. Silveira-Botelho (2009, p.114) refere “as TIC podem, se convenientemente exploradas, ser um excelente instrumento educativo”.

Acredito que, a introdução das TIC no sistema educativo como promotoras de conhecimento científico contribuem para um desenvolvimento integral dos alunos e para uma consciencialização dos professores de que o ensino pode ser mais cativante e motivador para os discentes, que estão habituados a contactar com material informático todos os dias.

Silveira-Botelho (2009, p.129) realça “o papel da escola face às novas tecnologias deveria ser o de proporcionar às crianças o contacto com as mais diversas aplicações do computador”, pois os alunos veem este aparelho com curiosidade, naturalidade e entusiasmo.

O docente deve preparar-se para explorar e utilizar mais as potencialidades dos computadores, pois se estas forem bem utilizadas podem oferecer ao discente uma via aliciante de acesso aos conhecimentos.



**10 de outubro de 2011**

No início da manhã os alunos estiveram atentos à correção dos trabalhos de casa, de seguida, terminaram os trabalhos que tinham em atraso.

Os alunos que concluíram as tarefas, antes do tempo estipulado, puderam realizar jogos no interior da sala ou ler um livro.

No quadro interativo foi projetada uma ficha relacionada com um tema novo, as medidas de cumprimentos. Os alunos realizaram exercícios para colocar em prática o que a professora tinha acabado de ensinar e passaram para a concretização de conversões.

A manhã terminou com a leitura de mais um excerto do livro *As Bruxas*.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Há autores como Philippe Perrenoud, Philippe Meirieu e Adelina Villas-Boas que publicaram estudos acerca da implementação de trabalhos de casa (TPC), contudo existe uma controvérsia em relação à implementação deste tema. Não é possível encontrar um consenso sobre o valor pedagógico dos trabalhos de casa, há quem os defenda e quem os condene logo desde o início.

Ao refletir sobre este assunto deparei-me com um turbilhão de ideias, comecei por pensar que era a favor da implementação dos TPC'S, depois achei que havia algumas desvantagens para os alunos e mais tarde voltei a defender que seriam benéficos todavia, quando quis chegar a uma conclusão, percebi que era algo bem mais complexo do que poderia parecer.

Considero a implementação dos trabalhos de casa proveitosa pois estes admitem uma função específica de consolidação da aprendizagem e, ao mesmo tempo, permitem que a aprendizagem não seja associada apenas ao contexto escolar, estendendo-se a outros espaços.

No que respeita ao aluno os trabalhos de casa consentem um trabalho autónomo de estudo autorregulado, contudo, muitos alunos pedem ajuda aos pais o que faz com estes passem a ser parceiros na educação escolar.

Mas se as ideias que apresentei constituem uma vantagem existem outros parâmetros que me fazem pensar até que ponto é que os trabalhos de casa são benéficos.

Se pensarmos que os trabalhos de casa são vistos como fontes de stress para alguns alunos; que há crianças que os consideram enfadonhos e uma repetição mecânica do que foi feito na sala de aula; e que alguns pais não têm tempo nem habilitações para dar a ajuda necessária aos seus filhos, então a tarefa dos trabalhos de casa torna-se algo sem sentido, que prejudica os alunos e enfatiza as desigualdades sociais.

O docente deve fazer uma reflexão sobre a aplicação dos trabalhos de casa e quando está envolvido nesse exercício de reflexão deve pensar na turma que dirige e em cada individuo em particular.

### **11 de outubro de 2011**

Esta manhã os alunos realizaram um exercício de medição diferente de todos os realizados até à altura.

A professora começou por levantar uma questão acerca do perímetro da sala de aula. Esta questão foi o veículo para a formulação de outras questões por parte dos alunos como por exemplo quais as medidas das paredes da sala. Os alunos fizeram estimativas e levantaram hipóteses que mais tarde chegaram a confirmar através de exercícios de medições. À disposição das crianças estava uma fita métrica, papel e lápis, com o auxílio da professora os alunos mediram o comprimento das paredes e calcularam o perímetro da sala de aula. Depois de formular hipóteses e testar as mesmas, para terminar a atividade os alunos refletiram sobre as conjeturas feitas. Após a atividade de descoberta do perímetro da sala os alunos tiveram aula de Língua Portuguesa, receberam uma ficha com mais um excerto do livro *Os tontos e fizeram* a interpretação do texto e revisão de alguns conteúdos gramaticais.

A professora escreveu no quadro duas frases e pediu que os alunos fizessem a análise sintática das frases para avaliação de conteúdos gramaticais.

Depois do intervalo da manhã os alunos foram surpreendidos com uma aula de Estudo do Meio sobre as articulações. A professora falou sobre este tema dando exemplos do dia-a-dia e projetou uma ficha sobre o tema no quadro interativo.

A manhã terminou com a leitura de mais um excerto do livro *As Bruxas*.

## Inferências/Fundamentação Teórica

Pode dizer-se que a aula de Matemática constituiu uma atividade investigativa, pois não foi dado qualquer suporte escrito aos alunos, pelo contrário foi levantada uma questão que gerou outras e à qual foi possível dar resposta através da testagem de hipóteses. As atividades investigativas são para Ponte (1998, p.15) “actividades de cunho muito aberto, referentes a contextos variados (...) que podem ter como ponto de partida uma questão ou uma situação proposta quer pelos professores, quer pelos alunos”.

Para que uma situação possa constituir uma investigação é preciso que seja motivadora e desafiante, não sendo imediatamente acessível a resolução da mesma. Martins *et al.* (2002) defendem que nas atividades de investigação os alunos devem explorar uma situação aberta, procurar regularidades, fazer e testar conjeturas, argumentar e comunicar oralmente ou por escrito as suas conclusões.

A atividade de matemática preconizada durante a primeira parte da manhã teve sentido para as crianças e fê-las perceber o que depois foi explicado, tal como apontam Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p.24) “não adianta ensinar coisas novas de modo expositivo se as crianças não tiverem a oportunidade de viver experiências concretas sobre as quais essas explicações podem fazer sentido”.

O professor deve conhecer os seus alunos e saber quais as tarefas que são mais aliciantes para os mesmos, para que haja uma aprendizagem significativa.

### 14 de outubro de 2011

A manhã iniciou com uma aula de História de Portugal, sobre D. Duarte. A docente projetou no quadro algumas imagens relativas a esta época e aos acontecimentos a ter em conta nesta altura. Os alunos tiveram uma participação ativa nesta aula, pois foram dialogando com a professora, dando a sua opinião, acerca da consequência dos acontecimentos referidos pela docente.

Para concluir a aula de História de Portugal, os alunos abriram o livro e sublinharam os aspetos importantes, a saber para o teste.

A seguir a esta aula seguiu-se a aula de Língua Portuguesa, onde o conteúdo abordado foi a nova terminologia dos nomes. A professora fez referência à gramática

tradicional e mostrou o que sofreu alterações, realizando no fim exercícios de consolidação da matéria dada.

Após o intervalo os alunos resolveram uma ficha formativa de Matemática em conjunto, à exceção do último exercício, relacionado com o perímetro, que serviu para a professora avaliar as dificuldades dos alunos em relação a este conteúdo matemático.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

O ato de sublinhar a matéria do livro de história pareceu-me invulgar pois nunca antes tinha visto um professor realizar tal tarefa em conjunto com os alunos.

Este procedimento que julguei invulgar suscitou-me alguma curiosidade e depois de refletir sobre a prática observada percebi que esta podia constituir uma ajuda ao estudo.

Ouvimos com frequência os professores dizerem que os alunos não sabem estudar, talvez esta afirmação seja proferida pois nunca ninguém os ensinou nem forneceu suportes que os ajudassem a esse exercício.

Estanqueiro (2000, p.7) defende “como qualquer outra actividade humana, o estudo exige o domínio de técnicas específicas. Sem elas, o esforço é ineficaz. Daí a necessidade de aprender a estudar”.

Por esta razão, julgo que seja uma mais valia o professor estar atento e analisar os hábitos de trabalho dos alunos bem como as técnicas de estudo que estes adotam.

Sublinhar um texto é visto por Estanqueiro (2000, p.71) como “uma forma de estar atento e de captar melhor o que se lê. Quem sublinha lê duas vezes. Um sublinhado bem feito permite tirar bons apontamentos e fazer revisões rápidas”.

Talvez haja alunos que, em casa, teriam o trabalho de sublinhar a informação que seria, no seu entender, mais relevante, todavia acredito que outros não o fariam e não saberiam o que estudar; surge desta forma a necessidade de diretividade para a execução do estudo.

### **17 de outubro de 2011**

Esta manhã iniciou-se com uma conversa acerca do comportamento. A professora relembrou as regras e mencionou o que seria um comportamento aceitável.

À parte a professora falou com um aluno que tinha tido um comportamento violento para com outra criança. A docente começou por pedir ao aluno que lhe contasse o que se tinha passado e depois pediu que este fizesse uma introspeção acerca da sua atitude classificando-a como incorreta ou correta e dando-lhe um conselho para que não voltasse a acontecer uma situação semelhante.

A professora apontou no seu caderno quem fez os trabalhos de casa, como costuma fazer todos os dias e corrigiu o mesmo no quadro.

A professora nomeou os novos chefes de sala e responsáveis de material, cantina, comboio etc., mencionando que o comportamento que os alunos demonstram tem influência na escolha dos chefes.

Os alunos iniciaram o dia de trabalho resolvendo mais uma missão divisão. Depois fizeram avaliação da leitura recebendo no final da mesma um feedback de modo a melhorar a sua prestação.

Antes do almoço os alunos realizaram um exercício ortográfico para avaliação e ouviram mais um capítulo de *As Bruxas*.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

A professora, ao falar com o aluno em particular e ao pedir que este refletisse acerca da sua ação mostrou ter um sentido de oportunidade apurado. Devemos pedir aos alunos que pensem sobre a sua ação levando-os a perceber o que está certo ou errado e o porquê.

Estanqueiro (2010, p.69) declara “a intenção pedagógica da repreensão é levar o aluno a reflectir, a reconhecer os seus erros e a corrigir-se, assumindo as suas responsabilidades”.

Cury (2004) defende que, embora os alunos mereçam uma grande reprimenda, os professores devem procurar chamá-los em particular e corrigi-los, mas, principalmente, devem fazer com que os jovens reflitam sobre as suas ações. Para este autor quem estimula a reflexão é um artesão de sabedoria.

No que diz respeito à distribuição de tarefas pelos alunos, sou da opinião que este procedimento desenvolve a interdependência de papéis, pois como declaram Freitas e Freitas (2002, p.27) “cada elemento tem um papel que está dependente dos outros, só se justificando por existirem outros elementos, e o conjunto de papéis proporciona o bom funcionamento do grupo”.

Para além do desenvolvimento da interdependência de papéis, tal como indica Morgado (1999, p.40) “o desenvolvimento de hábitos de cooperação e entreajuda assume especial significado se considerarmos e impacto da escola na formação dos valores”, como sendo a responsabilidades, o rigor, o respeito, a solidariedade, a convivência, entre outros. Os alunos devem ser preparados para viver em sociedade e saber desempenhar papéis ativos na mesma, respeitando cada indivíduo que a integra.

Este tipo de iniciativa é essencial pois uma das responsabilidades do Ensino Básico é garantir a todos os cidadãos uma educação de base sólida e de qualidade que lhes permita integrar-se na vida social.

### **18 de outubro de 2011**

A disposição do espaço de sala de aula foi alterada. Os alunos, antes da mudança, encontravam-se aos pares e a professora da sala colocou-os em grupos de 5 elementos, atribuindo a cada grupo um nome marinho.

A docente explicou que teriam que ser responsáveis para trabalhar em grupo; se isso não acontecesse as mesas de trabalho voltariam à formação inicial.

Durante a manhã os alunos estiveram a realizar uma ficha para avaliação de Matemática e de Língua Portuguesa. Entre cada ficha os alunos realizaram uma curta pausa.

Concluídas as tarefas para avaliação, os alunos fizeram um intervalo. De regresso à sala as crianças realizaram um exercício ortográfico, a professora ia ditando palavras, mas ia dando pistas de cartilha, para ver se os alunos não se enganavam a escrever os vocábulos.

A manhã terminou com a entrega de um desafio matemático elaborado pela minha colega e por mim e com leitura de mais um capítulo de *As Bruxas*, lido por nós.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

O grupo turma deve ser encarado como a unidade fundamental de referência do ensino aprendizagem é sobre ele que recai parte do trabalho do docente e é para ele que o professor trabalha.

A professora Sofia ao mudar a disposição da sala de aula refutou uma das afirmações feitas por Zabalza (2000)

por norma, temos pouco em conta o aspecto físico da aula. Este facto deve prender a nossa atenção. Dir-se-ia que o professor, salvo nos níveis iniciais do ensino, não considera relevante o contexto espacial da sala de aula ou, então, entende que é algo cuja organização é inalterável (p.145).

A gestão da turma é um dos pontos sobre o qual o professor deve refletir deve saber proporcionar um clima de afetividade e saber qual a organização do espaço de sala de aula mais adequada à aprendizagem quer de conteúdos, quer de capacidades, valores e atitudes.

No que diz respeito a este tema existe a necessidade de estabelecer modelos de trabalho privilegiando a cooperação, potenciando de forma partilhada esforços individuais.

Morgado (1999) refere:

no funcionamento e organização da sala de aula sejam consideradas as necessidades individuais dos alunos, particularmente dos que nos seus padrões de rendimento escolar, de comportamento ou de cultura se afastam mais dos padrões esperados, promovendo comportamentos de cooperação e entreajuda facilitadores do sucesso dos trajectos educativos e formativos de todos os indivíduos (p.41).

O professor deve ter presente que as crianças necessitam de ter oportunidade de participar em diferentes tipos de experiências de aprendizagem, de modo a que se apercebam melhor das suas próprias preferências. Quando um professor adota uma nova metodologia de trabalho deve ter noção das potencialidades e limitações da mesma.

## **24 de outubro de 2011**

Os alunos começaram o dia de trabalho com a correção do trabalho de casa e depois contaram o que tinham feito no fim de semana.

A professora projetou no quadro uma ficha sobre a multiplicação e divisão por 10; 100; 1000; 0,1; 0,01; 0,001. Ensinou como se faziam estas multiplicações e divisões e de seguida os alunos realizaram exercícios de aplicação em conjunto.

Após o intervalo, a docente teve uma conversa com todos os alunos, pois havia rumores de que alguns elementos da turma andavam a fazer grupos, classificando-os consoante o seu aspeto exterior de “betinhos/finos” e de “pessoas normais”.

Acabada a conversa e acalmados os ânimos, a professora introduziu uma matéria de Língua Portuguesa nova, as interjeições, dando exemplos da sua aplicação no dia-a-dia.

Para terminar a manhã de aulas, eu e a minha colega Catarina resolvemos o desafio matemático lançado na semana anterior, que estava relacionado com problemas não rotineiros e entregámos um novo.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

A educação deve ser entendida como algo necessário à humanidade na sua construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social. O professor deve tentar ajudar a ultrapassar as tensões de natureza social que venham a eclodir na sala de aula. De acordo com Morgado (1999, p.41) “mecanismos de liderança ou de rejeição podem ser potenciados ou atenuados, ou, de qualquer forma, regulados, se for assumida uma *atitude de atenção e observação* sobre o que se passa neste âmbito”.

A professora titular de turma teve uma atitude correta ao falar com os alunos sobre a discriminação que estes estavam a praticar, fazendo-os perceber que era algo errado, pois todos temos o direito de ser diferentes. Carita e Fernandes (1997, p.23) defendem que “o professor é ainda a pessoa-referência das crianças exercendo sobre elas influência marcante no seu desenvolvimento pessoal e social”.

O docente tem o papel de consciencializar os seus alunos sobre a presença dos outros na sua vida, devem desenvolver um dos pilares em educação denominado aprender a viver juntos, e tal como refere Delors (1996, p.83) “a tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a sobrevalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros”.

No entanto, embora a tarefa seja difícil é necessário colocá-la em prática pois como refere Silveira-Botelho (2009, p.199) “só conseguimos ter uma escola de qualidade se aceitarmos e reconhecermos as nossas diferenças sejam elas culturais, sociais, pessoais, étnicas, linguísticas ou religiosas. As crianças devem ser olhadas como indivíduos cada um diferente do outro”.



**25 de outubro de 2011**

A professora iniciou a manhã com o material 5.º Dom de Fröebel. Para introduzir o tema frações, por cada criança foi distribuída uma caixa deste material.

A docente deu a noção de fração, fazendo referência aos cubos, uma vez que uns eram inteiros e outros partidos em partes iguais. Depois mostrou como se representava graficamente uma fração, falando e especificando o numerador, o denominador e o traço de fração, a docente falou ainda em frações próprias e impróprias.

Para lecionar a aula de Matemática a professora utilizou o quadro interativo e explorou as suas potencialidades captando facilmente a atenção dos alunos.

Depois do intervalo da manhã os alunos corrigiram o trabalho de casa e a Catarina e eu corrigimos o desafio que tínhamos lançado no dia anterior.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

O cérebro evolui mais facilmente se for estimulado desde cedo, os desafios de lógica constituem exercícios que estimulam o raciocínio de qualquer indivíduo.

Para Jensen (2002, p.56) “o desafio é importante: se for demasiado grande ou demasiado pequeno, os alunos desistirão ou aborrecer-se-ão”. Para que haja um equilíbrio nos desafios selecionados o professor deve saber quais as competências já adquiridas pelos alunos.

Os desafios propostos acabaram por transformar-se em “problemas” pois era necessário que os alunos encontrassem uma forma de contornar um ou mais obstáculos, de modo a atingir um fim desejado que não era imediatamente atingível através de meios apropriados. No entanto, como afirma Fisher (1992) citado por Lopes (2002, p.9) “aquilo que é um problema para uma pessoa pode não ser para outras”, pois os seus conhecimentos, experiências, habilidades são fatores inerentes ao sujeito.

Estes desafios aplicados poderiam ser comparados a problemas de processo se bem que não estivessem sempre ligados a área da Matemática. Lopes (2002, p.14) refere “frequentemente os problemas de processo têm mais do que uma solução e são usados para desenvolver o uso de estratégias de resolução de problemas, dando aos alunos oportunidade para inventar métodos criativos de resolução e compartilhá-los com os colegas”.

A aplicação deste tipo de desafios estimula o raciocínio, a capacidade de resolução e a criatividade na elaboração da estratégia adequada.

## **28 de outubro de 2011**

Neste dia de estágio, a minha colega deu uma aula surpresa de Matemática utilizando os materiais 3.º e 4.º Dons de Fröbel. A supervisora de Prática Pedagógica pediu à Catarina que desse a noção de área e que realizasse exercícios onde esta fosse aplicada.

A estagiária começou por pedir às crianças que elaborassem a construção da camioneta; para auxiliar os alunos a minha colega elaborou a mesma construção com o mesmo material, mas de dimensões maiores.

A Catarina deu a noção de área, fazendo a distinção entre este conceito e perímetro e ensinou como se calcula a área de paralelepípedos, realizando posteriormente dois exercícios.

Durante a aula a estagiária demonstrou ter controlo sobre a turma e teve uma boa colocação de voz, fazendo inflexões sempre que necessário.

Após a aula da Catarina, eu dei aula surpresa de Língua Portuguesa, foi-me pedido que lesse um texto e que fizesse revisões sobre as funções sintáticas.

Eu comecei por fazer a leitura modelo, posteriormente, pedi a alguns alunos que lessem o texto e fiz perguntas de interpretação oralmente.

Para trabalhar as funções sintáticas escrevi três frases no quadro e pedi aos alunos que identificassem as funções sintáticas presentes nas mesmas. As frases não apresentavam o mesmo grau de dificuldade, este ia aumentando à medida que os alunos as iam conseguindo analisar corretamente.

Durante o resto da manhã estive na reunião de Prática Pedagógica onde recebi o *feedback* da aula que dei, ouvindo também os *feedbacks* dados aos meus colegas.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

As aulas surpresa constituem, no meu entender, um elemento de recolha de informação sobre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico que os estagiários possuem e como os aplicam.

No fundo, é importante que durante a formação a avaliação da articulação entre estes dois tipos de conhecimento seja efetuada, pois como afirma Tavares (1999, p.93) “a educação é científica e pedagógica e a sua gestão e avaliação não poderá esquecer-lo nunca sejam quais forem os processos de investigação, formação ou intervenção”.

Enquanto estagiários temos que estar conscientes de que estes elementos surpresa de avaliação são de alguma forma benéfico pois como afirma Formosinho (2001, p.59) “o estágio não é apenas um processo de formação, mas também um processo de avaliação das aprendizagens actuais e de avaliação das potencialidades dos futuros profissionais”. Estas aulas acabam por constituir uma ferramenta para o conhecimento das nossas habilidades e da forma como as empregamos.

No que diz respeito às reuniões tidas depois da realização das aulas surpresa estas constituem uma orientação prática e por essa razão pressupõe a ação reflexiva sobre a prática. Jacinto (2003) defende a ideia de que deve ser dada, sempre que possível, uma retroação aprovativa (comentários positivos) aos estagiários para salientar os aspetos assertórios da sua aula, e retroações negativas comentários desaprovativos sobre a prática desenvolvida, para que o estagiário tenha possibilidade de modificar o que não correu tão bem.

#### **4 de novembro de 2011**

Neste dia, a minha colega de estágio deu aula a manhã inteira. A Catarina começou por Língua Portuguesa realizando a leitura e interpretação de um texto; depois Matemática concretizando exercícios relacionados com multiplicação e divisão por 10;100; 1000; 0.1; 0,01; 0,01; 0,001; e por fim Estudo do Meio abordando o tema os sismos.

Na aula de Língua Portuguesa a minha colega realizou a leitura modelo do texto *O medo* de António Torrado, de seguida pediu a alguns alunos que lessem o mesmo texto.

Para realizar a interpretação do texto e a análise gramatical do mesmo, a Catarina elaborou um jogo de equipas. Um dos elementos de cada equipa retirava um cartão que continha uma questão de interpretação ou de gramática, depois em conjunto com os seus colegas de equipa tinha que formular uma resposta em 30 segundos. As perguntas de interpretação podiam ser de resposta direta ou inferencial.

Na aula de Matemática, a Catarina mudou a disposição da sala de aula colocando os alunos aos pares, posteriormente distribuiu um cartão parecido com um cartão de Bingo.

O cartão entregue continha indicações sem solução ou apenas números decimais, no quadro eram projetados números decimais que eram a solução das indicações presentes nos cartões ou então indicações cujas respostas estavam nos cartões.

Após o intervalo a Catarina deu aula de Estudo do Meio, utilizando como suporte de aula um *Powerpoint*. A minha colega explicou o que era um sismo, que precauções devemos tomar antes de um sismo e como devemos proceder durante e depois do mesmo.

Para terminar a aula a minha colega realizou um simulacro, para ver se as crianças tinham percebido o que fazer durante a ocorrência de uma sismo e quais os melhores locais para se abrigarem.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

No meu entender, a aplicação de estratégias diversificadas durante as aulas proporciona aos alunos momentos de maior entusiasmo. Através das observações realizadas durante os anos de práticas pude aperceber-me que a mudança de estratégia faz com que os alunos se mostrem também mais interessados.

Jensen (2002, p.56) aconselha “mude frequentemente as estratégias de instrução: utilize computadores, grupos de trabalho, visitas de estudo, oradores convidados, actividades a pares, jogos, aulas dadas por alunos (...)”.

Quer na área de Língua Portuguesa, quer na área de Matemática as crianças puderam debater as suas ideias e conhecimentos, pois desenvolveram trabalhos em grupo, Portugal e Laevers (2010, p.85) referem “as interacções entre as crianças são normalmente positivas”.

Em relação ao jogo do Bingo, utilizado em Matemática, este acabou por ser um elemento surpresa e uma novidade para os alunos, captando por essa razão a sua atenção. Jensen (2002, p.55) aponta “a maior parte das vezes a novidade é suficiente, mas tem de constituir desafio”.

Durante toda a manhã a minha colega deu oportunidade aos alunos de falar e expressar as suas ideias, no entanto, estes tiveram uma participação mais notória na aula de Estudo do Meio, no meu entender este facto aconteceu pois esta área permite contar experiências de vida e suscita a curiosidade e o levantamento de questões.

Reis e Adragão (1992, p.38) afirmam “uma atitude intimamente ligada à função de ouvir (...) implica, primeiro, dar ao outro tempo e condições para falar, distinguir no conteúdo o que é essencial e o que é acessório”. Por vezes é difícil gerir o tempo de conversação de cada aluno pois normalmente todos querem participar, todavia a minha colega conseguiu solucionar de forma positiva esta questão.

## **7 de novembro de 2011**

O dia de hoje foi um pouco diferente do habitual. A professora Sofia encontrava-se doente, por isso as duas turmas de 4.º ano tiveram aula na sala da professora Filipa Garrido, até ao intervalo.

Durante a primeira metade da manhã, os alunos corrigiram os trabalhos de casa e realizaram revisões para a prova de avaliação.

Após o intervalo levei a turma onde costumo estagiar para a sua sala e realizámos a correção de um exercício relacionado com a conjugação de verbos. Concluída a correção distribuí uma ficha de Matemática, entretanto a professora Filipa veio para a nossa sala e aí permaneceu até à hora do almoço.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

No meu entender a ausência da professora provocou nos alunos alguma agitação. A relação pedagógica que se estabelece entre o educador e o educando por vezes torna-se uma relação bastante próxima, onde permanece o sentimento amizade.

Há quem defenda que o sentimento referido acima é desapropriado para caracterizar a relação pedagógica, Bento (1994, p.9) declara “a relação entre professor e alunos não se funda em amizade ou num código de regras próprio de um grupo de amigos. Funda-se sim nas obrigações sociais e profissionais contraídas por ambas as partes”, no entanto este autor frisa que a relação pedagógica pode ser aberta a aproximações e os alunos podem ter um sentimento de amizade pelo professor.

Apesar de compreender as ideias do autor referido acima e de as aceitar, acredito que deva haver uma relação pedagógica onde estejam implícitos sentimentos que abrangem

a categoria da amizade, porém não esqueço que esta “amizade” que se estabelece entre o docente e o discente e vice-versa é um ciclo de dissolução e reconstrução.

## **8 de novembro de 2011**

Neste dia houve aulas surpresa, tive a possibilidade de assistir a duas aulas, uma relacionada com à área da Língua Portuguesa e outra com a área de Matemática.

A primeira aula que observei foi de Língua Portuguesa, a estagiária realizou a leitura modelo de um texto, selecionado pela orientadora de Prática Pedagógica, depois pediu a alguns alunos que o lessem, corrigindo-os quando se enganavam. Após a leitura do texto a minha colega apresentou um exercício de análise sintática.

A estagiária escreveu uma frase no quadro e pediu que os alunos identificassem as funções sintáticas presentes na frase, para concluir pediu que os alunos introduzissem, na frase, um modificador.

A segunda aula que observei foi de Matemática e o conteúdo trabalhado foi as frações. A minha colega deu a definição de fração, disse quais os nomes atribuídos aos termos da fração e realizou uma situação problemática. Nesta aula os alunos não tiveram um comportamento exemplar.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

No que se refere ao comportamento tido pelos alunos na segunda aula surpresa, julgo que tal tenha acontecido porque a estagiária demonstrou pouca segurança em relação às suas capacidades e aos conteúdos.

O docente deve ser uma pessoa confiante e estar à vontade na maior parte dos conteúdos. Não quero com isto dizer que tenha que saber tudo, mas deve estar evidenciar uma certa segurança em relação aos conteúdos que fazem parte do programa de aprendizagens estabelecido para determinado ciclo de ensino, nomeadamente aquele em que leciona.

Na opinião de Bento (1994)

a confiança baseia-se em autenticidade e esta não dispensa a crítica. (...) a confiança não pode deixar de fora a competência profissional do pedagogo. Dito de

outro modo, a disponibilidade de aprendizagem do aluno também pressupõe confiança na competência do professor (p.11).

Apesar de reconhecer que já estamos numa etapa final da concretização do mestrado, defendo que, ao longo da sua formação, o docente, inevitavelmente, vivencia diversas experiências com as quais se desenvolve e amadurece, tornando-se melhor profissional, sentindo-se cada vez mais confiante, não só a nível pessoal como profissional.

## **11 de novembro de 2011**

Hoje os alunos do 4.º ano realizaram uma ficha de avaliação sumativa de Matemática.

A disposição da sala de aula foi modificada, os alunos encontravam-se separados uns dos outros e a professora é que lhes disse qual o lugar em que cada um se sentava.

A docente distribuiu o teste, colocando-o virado para baixo, quando todos já tinham a prova, viraram-na e identificaram-na escrevendo o seu nome. A professora fez a leitura da ficha sumativa, estipulou o tempo de realização da prova (1 hora e 30 minutos) e desejou boa sorte aos alunos.

Os alunos, que terminaram a prova antes do tempo, puderam ler um livro. Um dos alunos despertou a minha curiosidade pois o livro que escolheu para ler, depois de ter terminado a prova, foi o livro de História de Portugal.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

A avaliação é o principal instrumento de regulação da prática pedagógica, Morgado (1999, p.62) subscreve “os procedimentos e dispositivos de avaliação traduzem uma concepção de educação e de ensino/aprendizagem”, esta afirmação constitui uma verdade pois é através dos procedimentos e dos dispositivos de avaliação que nos apercebemos até que ponto é que os objetivos educacionais estabelecidos no início de cada ano letivo estão a ser alcançados.

Mas será a avaliação sumativa um instrumento de avaliação de capacidades sem *handicaps*?

Eu acredito que a avaliação sumativa seja um elemento importante na prática profissional, pois é um registo que permite obter informação sobre o progresso dos alunos e

o estado atual das suas aquisições, para além disso fornece aos alunos uma informação retroativa. Porém, este tipo de avaliação, no meu entender, sobrevaloriza os resultados pondo de parte os processos de resolução das tarefas. Esta última ideia que expus é desenvolvida por Tavares e Alarcão (2002, p.118) que mencionam “a avaliação do produto está normalmente associada à avaliação sumativa. Mas um professor não deve apenas preocupar-se com a avaliação do produto. A sua missão de educador impõe-lhe que avalie também o processo”.

Devemos enquanto profissionais de educação arranjar estratégias que nos permitam recolher dados acerca de como é que o aluno chega a determinada resposta.

### **14 de novembro de 2011**

Neste dia, dei a minha primeira manhã de aulas aos alunos 4.º Ano. Os conteúdos que a professora propôs foram: na área de Língua Portuguesa a leitura, interpretação e análise gramatical de um texto; para Estudo do Meio, aos primeiros socorros; e em Matemática a resolução de situações problemáticas.

Para começar a aula, conversei com os alunos acerca do que pretendia que fosse feito naquele dia, explicando que íamos fazer um jogo que envolvia todas as áreas curriculares disciplinares.

Distribui uma folha com um texto de António Torrado, intitulado *Toino o distraído*, pedi aos alunos para lessem o texto e sublinhassem as palavras ou expressões que desconheciam. De seguida fiz a leitura modelo e pedi a alguns alunos que lessem o texto em voz alta.

No quadro interativo projetei slides com perguntas de interpretação e gramática, no fundo dos slides surgia o nome do aluno selecionado para responder. Caso a resposta dada estivesse correta a criança recebia uma marca que valia um ponto, caso contrário a criança não recebia nenhuma marca. Durante este jogo os alunos estavam a jogar individualmente.

Aproveitei a aula de Língua Portuguesa para fazer a ponte para a aula de Estudo do Meio e falar sobre os primeiros socorros. Questionei os alunos no decorrer da aula, para que estes me contassem as suas vivências e para perceber o que já sabiam.

Durante a aula de Estudo do Meio fui lançando desafios que caso fossem resolvidos corretamente valiam uma marca.



Durante esta aula houve uma situação mais caricata, uma aluna colocou uma questão sobre a menstruação, o que saía um pouco do contexto da aula, contudo eu chamei os alunos à atenção e disse que me ia afastar um pouco do tema da aula respondendo de seguida à questão levantada.

Após o intervalo a turma foi dividida em quatro grupos, estes eram compostos por um número reduzido de elementos. No centro da sala encontrava-se um tabuleiro de jogo, de grandes dimensões, onde as crianças iam colocando o seu pião e iam avançando, à medida que respondiam corretamente a situações problemáticas, selecionadas ao acaso pelos grupos.

Quando a equipa que tinha lançado o dado concluísse a tarefa, tinha que mostrar, perante o resto da turma, como tinha resolvido o exercício e quais as estratégias utilizadas.

Caso a equipa obtivesse o resultado correto e o seu raciocínio fosse bem explicado, progredia uma casa, caso contrário ficava onde estava.

Esta última área curricular ficou por concluir uma vez que não conseguimos resolver todas as situações problemáticas em jogo.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

O jogo foi um elemento presente no decorrer de toda a aula. Escolhi esta estratégia pois tenho-me apercebido que as crianças se envolvem mais facilmente em tarefas de cariz lúdico do que em meros exercícios de aplicação, estes últimos não lhes transmitem quaisquer tipos de sensações. Moreira (2004, p.71) refere que “se o indivíduo obtém sensações e emoções positivas de uma determinada actividade, vai tender a envolver-se mais nessa actividade, para obter sensações positivas”.

O jogo e a brincadeira podem constituir situações de aprendizagem se forem bem planeados Caldeira (2009b, p.40) aponta “o espaço escolar pode-se transformar num espaço agradável, prazeroso, para que as brincadeiras e jogos permitam ao educador alcançar sucesso em sala de aula.”

No início da aula comecei por explicar as regras do jogo e, sempre que surgiam dúvidas em relação ao cumprimento das mesmas, voltava a explicá-las. A explicação das regras de jogo são essenciais ao bom funcionamento do mesmo.

Moreira e Oliveira (2005, p.86) referem “os jogos dirigidos devem ter um papel orientador e desafiador, começando por apresentar claramente as regras do jogo”.

Achei pertinente que a aula de Matemática tivesse como base a resolução de situações problemáticas em grupo, pois defendo que o trabalho em equipa é uma mais-valia. Trabalhando em equipa as crianças aprendem melhor uma vez que estas situações que lhes permitem interagir com os outros no sentido de partilhar e comunicar as suas ideias. Moreira e Oliveira (2003, p.21) defendem “é preciso criar diferentes modos de interacção e proporcionar situações em que as crianças se envolvam em partilhas sobre o seu pensamento matemático quando, por exemplo, estão a manipular materiais e a tentar resolver problemas”.

### **15 de novembro de 2011**

Durante o início desta manhã estive a terminar um exercício de matemática, que fazia parte da aula anterior, mas que não tive tempo de concluir.

A professora deu as medidas de comprimento e de área, comparando-as e colocou em prática estes conteúdos através da resolução de uma ficha de formativa.

Depois do intervalo a professora deu uma aula de Matemática e utilizou o material Geoplano, a minha colega e eu distribuimos o material por cada aluno e um molho de elásticos. Durante a aula, os alunos que se encontravam na fila de atrás não prestaram muita atenção ao que estava ser feito no quadro, pois estavam a brincar com os elásticos. Esta postura deveu-se ao facto da docente ter ficado muito perto do quadro e não ter circulado por toda a sala.

### **Inferências/Fundamentação teórica**

A organização do espaço de sala de aula é um fator importante a ter em conta quando se planeiam aulas. Embora a preparação do contexto em que decorre a aula nem sempre dependa do professor, devido à dimensão objetiva do espaço, creio que este deva pensar sobre qual a melhor maneira de dispor os alunos de modo a que consiga estabelecer um contacto visual com eles e estes tenham possibilidade de ver tudo o que é apresentado.

Pacheco (1999, p.12) aponta “numa sala de aula existem zonas de influência através das quais a interação professor-alunos se estabelece. É fundamental que os professores e

os alunos se consciencializem da existência de uma zona de acção principal e zonas marginais”.

Por esta razão faz todo o sentido que o professor circule enquanto expõe um assunto ou enquanto os alunos estão a realizar uma tarefa pois se tal não se verificar os alunos que se encontram na ação da zona principal ficarão mais motivados e serão aqueles para quem o professor olhará mais e implicará ativamente na aula, ao contrário “nas zonas marginais se distribuirão os alunos menos motivados e aqueles que o professor implicará menos na aula”, de acordo com o autor anteriormente citado.

### **18 de novembro de 2011**

Esta manhã, a minha Colega Catarina volto a implementar o jogo do Bingo, pois foi uma atividade que os alunos gostaram de realizar.

Antes do intervalo a professora deu uma aula de História de Portugal e de Língua Portuguesa em simultâneo. Os alunos abriram o manual de História de Portugal e foram lendo os textos indicados pela professora. Quando um aluno terminava de ler a professora levantava questões de interpretação e gramática, relacionadas com o texto.

Depois do intervalo a Catarina e eu corrigimos mais um desafio, entregámos todos os desafios resolvidos até à data e despedimo-nos dos alunos, pois era o nosso último dia de estágio nesta sala.

Para terminar esta manhã de aulas os alunos leram mais um capítulo de *As Bruxas*.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

O gosto de ler vai decrescendo à medida que progredimos na escolaridade; Sousa (1999, p.22) menciona “as crianças gostam de ler, apreciam histórias, mas depois crescem e parece que deixam de se encantar com os livros e com a leitura”.

Ao ouvir uma história o leitor vive certas sensações Gomes refere (2000, p.23) “a vibração com a alegria e o sofrimento das personagens permite à criança sair do seu casulo egocêntrico, sentir curiosidade em relação ao pensamento do outro, dialogar com ele”.

Como foi possível verificar através da leitura desta secção no final da manhã havia um espaço dedicado à leitura da história *As Bruxas*, Gomes (2000, p.35) “a «hora do conto»

ocupa um lugar importante, pelo que julgamos fundamental elegê-la como uma das actividades capaz de, pela sua prática continuada, proporcionar o desenvolvimento do prazer de ler”.

O espaço semanal, durante o qual o professor lê, em voz alta, compõe um momento diferente na rotina escolar das crianças, para o autor referido acima este momento constitui “uma hora de apaziguamento e de libertação do imaginário, durante a qual todos se encontram congregados por um sentimento e vontade comuns, de profundo sentido pedagógico” (p.36).

A professora quando suspendia a leitura fazia-o sempre em alturas de maior *suspense*, na minha opinião esta forma de prolongar a leitura da história por mais um dia era bastante eficaz pois os alunos ficavam com a “pulga atrás da orelha” acerca dos próximos episódios e entusiasmados para ouvir mais.

Sousa (1999, p.22-23) refere “a escola terá de saber encontrar estratégias que promovam a reconciliação com a leitura, que proporcionem prazer, que alarguem os horizontes” esta estratégia da hora do conto será uma boa maneira de o fazer.

O professor desempenha um papel primordial no processo de desenvolvimento do gosto pela leitura, pois dele se espera que faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar.

## **1.8. Oitava secção – Período de estágio de 21 de novembro de 2011 a 27 de janeiro de 2012**

### **Bibe Azul Claro**

O Bibe Azul Claro, no Jardim-escola João de Deus, designa os alunos que frequentam o 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

#### **1.8.1. Caracterização da turma**

A turma que pretendo caracterizar frequenta o 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 (feitos até Dezembro).

Os alunos que frequentam o 3.º ano são, na maioria, alunos que já frequentavam o Jardim-Escola desde a Infantil. Consideram-se, no entanto, algumas exceções, como as transferências de uma outra escola. Nesta turma 10 alunos frequentam o Jardim-Escola desde a Creche.

A nível da aprendizagem apenas 1 aluno revela dificuldades maiores. De uma forma geral, a turma sente maior interesse pelas áreas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio. Normalmente, as dificuldades sentidas pelos alunos prendem-se com a resolução de problemas e cálculo.

A nível afetivo as crianças mantêm uma relação de excelência, com o professor, pautada pelo respeito, pela admiração e amizade; Alet (2000, p.107) menciona “uma relação de simpatia, de empatia, de confiança, de interesse pelos alunos é valorizada pelo aluno e constitui “uma condição para o verdadeiro diálogo professor-alunos”.

### **1.8.2. Caracterização do espaço**

A sala de aula, desta turma, situa-se no 1.º andar. Esta sala é ampla e luminosa e está equipada com material multimédia, como sendo um computador, impressora, um quadro interativo e uma aparelhagem. De acordo com Cury (2004, p.112) “os efeitos da música ambiente na sala de aula são extraordinários. Acalmam os mestres e animam os alunos”; e material de apoio à aprendizagem, livros, material manipulativo estruturado e não estruturado, etc.

A disposição do espaço de sala de aula varia consoante o trabalho que a professora titular de turma pretende realizar com as crianças. Assim as carteiras podem encontrar-se aos pares, em U, isoladas, em grupos constituídos por um número de determinados elementos, etc.

O único senão deste espaço de trabalho é que serve ao mesmo tempo como local de passagem para o ginásio, o que por vezes desconcentra os alunos.

### **1.8.3. Rotinas**

Antes de começarem as tarefas de sala de aula as crianças encontram-se no ginásio, juntamente com os outros colegas 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Às 9 horas os alunos iniciam a sua atividade escolar corrigindo sempre o trabalho de casa do dia anterior, costuma seguir-se a aula de Língua Portuguesa ou de Matemática, sendo que existe um intervalo entre cada uma destas disciplinas, como é possível verificar na figura 21 (Horário da turma).

Estanqueiro (2000, p.13-14) aponta “várias experiências provam que o rendimento intelectual da manhã é superior ao da tarde (...) as horas mais rentáveis devem ser aproveitadas para «atacar» em força o trabalho difícil”.



3º ano  
A

## Horário

	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 <small>(14h30/15h20)</small>	Estudo do Meio	Educação Física	História de Portugal	História de Portugal
15h30m 16h30m	Estudo do Meio	Área de Projeto <small>(15h30/16h)</small>	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Inglês
16h30m 17h00m	Clube de Ciências <small>(16h10/17h)</small>	Informática/ Biblioteca <small>(16h/17h)</small>	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Assembleia de Turma
17h00m	----- Lanche -----				

Programação com a Professora Francisca – 4ª feira, das 14h30m às 15h30m  
 Atendimento aos Encarregados de Educação – 2ª feira das 14h30m às 15h20m  
 O Estudo Acompanhado e a Formação Cívica são dadas sempre que necessário, durante as diferentes áreas curriculares.

Fig. 21 – Horário semanal do Bibe Azul Claro A

Entre as aulas da manhã e as aulas da tarde as crianças fazem uma pausa de 1 hora e 30 minutos, esta pausa contempla tempo para almoçar e tempo para realizar brincadeiras.

A seguir ao almoço os alunos costumam ter aulas de História de Portugal, Estudo do Meio, Inglês, Educação Física e Expressão Plástica; e atividades como Clube de Ciências, Música, Orquestra, Informática e Biblioteca.

#### 1.8.4. Relatos

##### 21 de novembro de 2011

Este foi o meu primeiro dia de estágio nesta turma. O professor Hugo (professor titular) começou por se apresentar e de seguida pediu que nos apresentássemos à turma e vice-versa.

Depois das apresentações feitas o professor e os alunos corrigiram o trabalho de casa.

Terminada a correção o docente uma aula de matemática subordinada ao tema o  $\pi$ , começou por ler um texto sobre este símbolo matemático e de seguida realizou perguntas de interpretação que tinham como objetivo levar os alunos a perceber o que era o  $\pi$ , como tinha sido descoberto, o que representava e quais algumas das suas utilidades.

Terminada a aula de introdução do  $\pi$  os alunos resolveram exercícios onde tinham que aplicar a fórmula do perímetro da circunferência, enquanto os alunos desenvolviam esta tarefa o professor Hugo conversou connosco, pondo-nos a par das características dos seus alunos, na generalidade, e de alguns casos pontuais.

#### Inferências/Fundamentação Teórica

A conversa inicialmente tida quando chegámos à sala serviu para, em breves minutos, “analisar a situação” bem como o contexto onde a minha colega e eu nos íamos inserir, pois a partir deste tipo de apresentações é possível recolher alguma informação sobre as crianças.

A conversa mantida, com o docente, durante a resolução da ficha de matemática serviu-nos para conhecer melhor os alunos a nível escolar, as suas aptidões e dificuldades, receios, a sua maneira de ser e estar etc. Zabalza (2000) declara:

dos alunos interessa-nos conhecer as suas características e experiências *background* cultural, de aprendizagem e nível de desenvolvimento conseguido até esse momento, as suas formas básicas de adaptação à escola (ao estudo, aos companheiros, às exigências escolares, aos professores, etc.), de expectativas, etc. (p.67).

No entanto, no meu entender, as informações acerca dos alunos que recebemos no primeiro dia devem ser complementadas com as observações feitas durante o estágio em cada sala.

No que diz respeito à aula de Matemática, esta surpreendeu-me pois o professor conseguiu dar uma noção matemática, partindo da leitura e interpretação de um texto, ou seja alcançou um pensamento matemático através de uma aula de Língua Portuguesa.

Este fenómeno não é mais do que a aplicação da interdisciplinaridade que “ainda vai assustando e criando algum cepticismo junto de uma boa parte dos professores”, de acordo com Reis e Adragão (1992, p.92). A simplicidade como o docente tirou partido de uma área para lecionar outra deixou-me de facto impressionada, esta prática, na minha opinião, devia ser aplicada mais vezes.

## **22 de novembro de 2011**

A manhã teve início com a correção dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa, nomeadamente à aplicação de pronomes e determinantes.

De seguida os alunos assistiram a uma aula de iniciação às frações com o material Cuisenair, o professor começou por explicar o conceito de fração e mostrou como este se representava com o material anteriormente mencionado, enquanto o docente ia explicando os alunos iam trabalhando com o material.

A aula de Língua Portuguesa teve por base a leitura de um texto e interpretação do mesmo. O texto lido intitulava-se *Onde estavas antes de nascer* e estava relacionada com um tema de Estudo do Meio que os alunos estavam a estudar.

Após o intervalo as duas turmas de 3.º ano foram encaminhadas para o ginásio, a minha colega Catarina e eu lemos o conto “A Branca de Neve e os sete anões” dos irmãos Grimm e no final os alunos fizeram uma dramatização do conto, para a disciplina de Área Projeto.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

A dramatização é encarada como uma arte, no fundo é o desenvolvimento da Expressão Corporal, é uma forma de dizer algo sem muitas vezes ser necessário verbalizar, para além disso a dramatização permite desenvolver várias aptidões.



O Ministério da Educação (2006, p.77) refere “os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo – unindo a intencionalidade do gesto e/ou palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção”.

Tenho a ideia que nas escolas se valoriza pouco este tipo de arte, só damos ênfase à dramatização e representação quando temos que fazer uma festa ou que mostrar algo aos pais, contudo o tipo de tarefa desenvolvida neste dia não teve como finalidade as razões anteriormente apresentada, o que despertou o meu interesse.

O Ministério da Educação (2006, p.77) menciona “ a exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro”.

Para terminar deixo um pensamento acerca deste tema, a Educação Artística deve ser assumida como uma “prioridade” de toda a Sociedade, educadores e cidadãos incluídos.

## **25 de novembro de 2011**

Pelo início da manhã foram corrigidos os trabalhos de casa e resolvidos exercícios de matemática que recaiam sobre o treino da multiplicação e a divisão, antes do intervalo e par terminar a primeira parte da manhã o docente apresentou um conteúdo matemático novo, os números decimais.

Após o intervalo os alunos tiveram uma aula de revisões para o teste de Língua Portuguesa, leram um texto, responderam a perguntas de interpretação e reviram alguns conteúdos gramaticais.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

A chegada de um teste provoca, muitas vezes e em muitos alunos, o nervosismo e a ansiedade, no entanto, julgo, que o que estes alunos gostariam é que os aconselhassem e tranquilizassem através da demonstração das suas capacidades.

Podem ser propostas três atividades de revisão, segundo Meireu (1998, p.81) “uma memorização activa e sistemática dos conteúdos adquiridos, um inventário e o

aprofundamento dos pontos mais delicados e uma passagem mais exaustiva por toda a matéria”.

Normalmente, o professor antes de um teste, deve rever os conteúdos aprendidos até então, e insistir naqueles em que os alunos demonstram ter menos facilidade, mas deve fazê-lo com sinceridade, deve explicar que uma revisão é uma reconstrução do conhecimento, pois como afirma Meireu (1998, p.82) “o problema da «revisão», que muitos jovens têm dificuldade em perceber, é que rever é reconstruir e não simplesmente uma tentativa de recordar conhecimentos anteriormente adquiridos”.

Para além das ideias já apresentadas o docente pode ainda conversar com os alunos e consciencializá-los dos seus saberes, pois em situações de nervosismo as crianças perdem a autoconfiança.

## **28 de novembro de 2011**

O professor iniciou a manhã com a correção do trabalho de casa, ia chamando alunos ao quadro para mostrarem como tinham resolvido os exercícios e os restantes corrigiam no caderno.

Após terminar a correção do trabalho de casa, os alunos tiveram aula de Língua Portuguesa, fizeram a leitura de um poema e foi-lhes lançado um desafio, este estava relacionado com a elaboração de um poema “palavra puxa palavra” ou seja a primeira palavra de cada verso era a última palavra do verso anterior; desta expressão escrita surgiram poemas bastante criativos.

Antes ainda do intervalo tive uma aula surpresa de Matemática, uma das professoras de Prática Pedagógica pediu-me que desse a noção de perímetro e que realizasse exercícios com o material Cuisenair.

Comecei por explicar o que era o perímetro, depois pedi aos alunos que realizassem figuras com o material que tinham à sua frente e selecionei algumas dessas figuras, colocando-as no quadro e calculando o perímetro das mesmas.

Após o intervalo estive na reunião de Prática Pedagógica onde recebi um *feedback* da minha prestação.

## Inferências/Fundamentação Teórica

Em inferências anteriores já tinha referido a importância do contacto das crianças com diferentes tipos de texto, no entanto, ainda não tinha tido oportunidade de me debruçar e dar o meu parecer em relação ao contacto destas com a poesia.

Para mim é importante que a criança contacte com a poesia, pois esta desperta o gosto pela sonoridade da língua, pelo poder da linguagem e pelo uso da linguagem poética. Franco (1999, p.16) defende que “a poesia pode ser um elemento importante para o desenvolvimento não só das capacidades de leitura e de escrita, mas também do desejável equilíbrio sócio-afectivo que facilitem o envolvimento de cada criança no seu próprio mundo”.

As atividades de expressão escrita são valiosos instrumentos quer para a apropriação da escrita quer para o desenvolvimento da criatividade, normalmente neste tipo de tarefas é dada ao aluno liberdade para se expressar e desenvolver as suas ideias ou o seu imaginário.

Reis e Adragão (1992) defendem

é dever do professor de Português conduzir os alunos à liberdade de escrita. Em primeiro lugar, libertá-los dos pesos acumulados por outras aprendizagens (...) que fizeram da escrita um acto formal, rígido, uma necessidade inelutável (...) propondo actividades criativas e ajudando a germinar as sementes da originalidade que vão aparecendo (p.41).

No decurso desta atividade os alunos mostraram-se muito empolgados e empenhados na tarefa, sendo os resultados desta última bastante positivos, houve poemas que mostravam uma criatividade e abstração da realidade. Barbeiro & Pereira (2007, p.14) apontam “as emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas actividades de escrita são cruciais para construir a relação com esta competência. Essas emoções e sentimentos podem ser construídos durante os processos de escrita”.

### 29 de novembro de 2011

Enquanto o professor esperava a chegada de todos os alunos, corrigiu os trabalhos de casa oralmente, depois, quando já todos os alunos se encontravam na sala de aula tapou os placards que continham informações sobre os conteúdos dados até à data e distribuiu uma ficha de avaliação de Língua Portuguesa.

O docente leu o teste em voz alta, estipulou o tempo de realização do mesmo e desejou bom trabalho aos alunos, este agradeceram e deram início à realização da prova. Houve alunos que terminaram a prova antes do tempo estipulado, o professor pediu a esses alunos que relesem a prova e caso não tivessem nada a acrescentar ou a modificar podiam entregar e ficar no lugar em silêncio a ler um livro.

Depois do intervalo os alunos realizaram exercícios de matemática.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Embora até agora não me tenha apercebido da existência de um momento para a chamada “hora do conto”, pude reparar que sempre que existe um tempo morto entre atividades as crianças leem o seu próprio livro, aquele que trazem de casa e que anda sempre na sua mochila. Tal como afirma Gomes (2000, p.12) “a leitura não pode ser vista pelas crianças simplesmente como uma obrigação escolar, tem que ser vista como algo prazeroso. Para isso o professor deve saber transmitir esta mensagem”.

Pelo que percebi e soube através de diálogos com o professor esta prática foi instaurada por si. O docente conversou com os encarregados de educação e pediu, caso pudessem, para comprar um livro pelo qual o seu filho mostrasse interesse.

Sim-Sim (2007, p.11) declara “no ensino da compreensão da leitura deve-se contemplar intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores”.

Eu acredito que esta iniciativa tomada pelo professor tenha como objetivo central elevar os níveis de literacia dos educandos.

### **2 de dezembro de 2011**

A primeira parte da manhã foi ocupada com os ensaios para a festa de natal, as duas turmas de 3.º ano foram para o ginásio ensaiar as falas e as posições a ter em palco no dia da festa.

Após os ensaios os alunos dirigiram-se para a sala de aula e o professor informou-os que iam ter uma avaliação surpresa de Matemática, distribuiu a ficha de avaliação, leu-a e desejou bom trabalho aos alunos.

Após o intervalo os alunos abriram um manual de Língua Portuguesa e o professor leu em voz alta um texto alusivo ao natal, posteriormente pediu que os alunos treinassem duas vezes a leitura para si e explicou que ia fazer avaliação de leitura.

Para terminar o dia os alunos realizaram exercícios de gramática e um exercício de expressão escrita.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Tal como afirma Sim-Sim (2007, p.5) “todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional”.

Julgo que neste tipo de exercício de avaliação de leitura, o importante não é tanto a compreensão do texto, mas a fluência de leitura que o aluno apresenta, o que “implica precisão, rapidez e expressividade de leitura. A rapidez de leitura envolve o reconhecimento instantâneo de palavras, libertando a atenção e a memória para a recuperação do significado da frase e permitindo o treino da leitura expressiva”, segundo Sim-Sim (2007, p.9).

Este tipo de avaliação é importante para que o professor saiba qual o nível de leitura em que se encontra cada aluno, de modo a ajudá-lo a evoluir.

### **12 de dezembro de 2011**

Durante a primeira parte da manhã os alunos estiveram a resolver um teste de Estudo do Meio, enquanto isso a Catarina e eu continuámos a desenhar e a pintar o cenário da festa de natal, que já tinha sido iniciado na semana passada.

Depois do tempo para a execução do teste ter terminado, os alunos leram um texto do manual de Língua Portuguesa e realizaram a interpretação e análise gramatical do mesmo.

Após o intervalo os alunos regressaram à sala e estiveram a rever conteúdos matemáticos, nomeadamente a leitura de números.

Antes de irem almoçar as duas turmas de 3.º ano juntaram-se e estiveram a ensaiar as músicas a apresentar na festa de natal.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

A Educação Musical no 1.º Ciclo tem como base a prática do canto, sendo por isso a voz o instrumento de maior importância e o qual deve ser explorado. De acordo com as diretrizes do Ministério da Educação (2006, p.68) “a entoação, a extensão vocal, o timbre, a expressão, a capacidade inventar e reproduzir melodias, com ou sem texto, a aquisição de um repertório de canções (..) são partes constituintes de um modo pessoal de utilizar a voz”.

Estas atividades de canto em grupo são benéficas para os alunos pois desenvolvem as capacidades criativas das crianças, o Ministério da Educação (2006, p.67) defende “a participação em projectos pessoais ou de grupo permitirá à criança desenvolver, de forma pessoal, as suas capacidades expressivas e criativas”.

O docente deve ter em conta que o desenvolvimento da musicalidade é um processo gradual, que depende do domínio das capacidades instrumentais, por esta razão a Expressão Musical deve ser desenvolvida ao longo do ano letivo e não apenas em situação/datas pontuais.

### **13 de dezembro de 2011**

Este dia foi dedicado aos ensaios da festa de natal, as duas turmas ensaiaram primeiro na sala de aula e depois no local da festa.

Os alunos seguiram todas as instruções dadas pelos professores, deram os últimos “retoques” nas personagens que iam representar e estudaram bem as suas posições em palco.

Os professores adotaram durante toda a manhã uma postura serena, falavam com os alunos de forma pacífica e calma, mesmo em momentos de *stress*.

Acabados os ensaios a turma dirigiu-se de novo para o Jardim-Escola. O professor e os alunos estiveram verificar se tinham todo o material necessário para a festa de natal.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Durante todos os ensaios, e especialmente neste último, esteve sempre presente a exigência, tal como em todas as aulas que pude observar até esta data.

A exigência, para mim, é vista como um princípio de qualidade que deve ser posto em prática em todas as aulas, de modo a preparar os alunos para uma vida pautada por rigor e complexidade.

Coloco então uma questão - De que forma a exigência influencia as crianças?

A resposta a esta pergunta é dada com facilidade por Cunha (1996, p.68) que declara “quanto mais exigimos delas, contanto que seja com respeito, com o devido encorajamento e compreensão, mais elas se sentem queridas, desejadas e entusiasmadas”.

No meu parecer e do que me tenho apercebido há cada vez mais um retrocesso em relação a esta forma de pensar. Existe cada vez mais um facilitismo atroz que provoca nas crianças um desleixo em relação à escola e às atividades que esta preconiza.

Tal como afirma Cunha (1996, p.68) “todos podem ser melhores em tudo e ninguém pode ficar para trás. Sobretudo que ninguém aceite aquelas desculpas de mau pagador, que todos sabemos são apenas alibis para a nossa preguiça”.

Para concluir, creio que o professor não deve ser complacente pois esta atitude trará o declínio; devemos por isso, sempre que possível, exigir um pouco mais dos nossos alunos com conta peso e medida, e não nos esquecendo nunca, de a par da exigência criar fascínio, ter respeito, encorajar, compreender...

### **14 de dezembro de 2011**

Apesar de ser uma quarta-feira e neste dia não haver estágio dirigi-me para o Jardim-Escola de Alvalade para poder ajudar na festa de natal.

De manhã os alunos fizeram a sua atuação para os pais, posteriormente os encarregados de educação e respetivos educando dirigiram-se para a escola onde puderam lanchar e ver os trabalhos desenvolvidos pelos filhos até à data.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Queria deixar um pensamento de Aguëra (2008, p.73) “as festas e celebrações constituem actos extra, (...) são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a auto-estima, a colaboração e integração das crianças”.

As crianças nestas festas socializam e interagem com os pares, colaboram com os professores, são integradas na dinâmica da escola e aumentam a sua autoestima pois sentem-se importantes e com um grande valor.

No entanto a festa de natal pode também ser vista como um ponto de contacto entre a escola e a família, o envolvimento das famílias na educação escolar dos seus educandos produz resultados positivos.

### **16 de dezembro de 2011**

A aula teve início com a correção do trabalho de casa, depois seguiu-se a aula de Língua Portuguesa, com a leitura de um texto e interpretação do mesmo, através de perguntas realizadas oralmente.

Após o intervalo os alunos reviram alguns conteúdos matemáticos dando ênfase à leitura de números recorrendo ao uso do material Calculadores Multibásicos. Esta aula foi um pouco diferente do habitual, o professor começou por ditar um número, que os alunos representaram com as peças do material, e realizou perguntas na oralidade. Depois foram os alunos que fizeram o papel do professor, estes ditavam os números, elegiam um colega e realizavam as perguntas, o professor corrigia-os quando as perguntas não eram bem formuladas.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Saber um conteúdo é quase sempre saber aplicar os conhecimentos, tirar conclusões e ser capaz de resolver exercícios de aplicação e, por norma, se se sabem os conteúdos a progressão da aprendizagem é mais fácil.

No entanto achei curioso o exercício de matemática que os alunos fizeram, porque neste caso eram os alunos que tinham que saber formular as questões matemáticas. Meireu



(1998, p. 84) declara “uma maneira muito mais banal de rever é aquela que podemos sugerir ao aluno e que consiste em sentar-se diante das matérias que tem para saber e imaginar as perguntas que faria”.

A formulação de perguntas, por parte dos alunos “é uma actividade de importância inquestionável, pois contribui não só para o aprofundamento dos conceitos matemáticos envolvidos, mas também para a compreensão dos processos suscitados pela sua resolução”, segundo Boavida *et al.* (2008, p.28).

Creio que seja importante que as crianças participem em diferentes tipos de experiências de aprendizagem, mas tal como afirma a UNESCO (1996, p.131) “isto só acontece se as crianças experimentarem uma vasta gama de tarefas e de atividades apresentadas de formas diversas e tiverem oportunidade de reflectir e interpretar estas vivências”.

A meu ver esta atividade constituiu um desafio intelectualmente estimulante para os alunos, mobilizando e provendo os mesmos de capacidade organizativa e “criatividade”.

### **3 de janeiro de 2012**

Este foi o primeiro dia e aula após as férias de natal.

O docente dialogou com os alunos acerca das férias de natal, ouvindo as suas histórias e peripécias.

Após todos os alunos terem chegado o professor iniciou a correção dos trabalhos de férias, relativos às áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

O professor pediu que os alunos abrissem o livro de leitura e fez a leitura modelo de um texto, depois deu algum tempo aos alunos para lerem para si o texto e, quando esse tempo terminou, realizou avaliação de leitura.

De seguida os educandos realizaram um exercício ortográfico, o professor pediu que fechassem o livro e ditou um excerto do texto anteriormente lido.

Após o intervalo, os alunos realizaram exercícios de aplicação de Matemática, antes de descerem para a cantina, para ir almoçar, a minha colega Catarina e eu corrigimos os desafios que tínhamos proposto antes das férias.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

Existem três tipos avaliação, avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação realizada durante a manhã constituiu uma avaliação diagnóstica pois tal como afirmam Leite e Fernandes (2003, p.39) “permite situar os alunos em relação aos objectivos programados e regular, em função dos pré-requisitos, os caminhos para a construção da aprendizagem”.

É natural que no início de um período o professor faça uma avaliação pois assim pode perceber se os alunos regrediram ou progrediram em relação aos objetivos propostos, de modo a conseguir combater as dificuldades e melhorar as aprendizagens.

### **6 de janeiro de 2012**

A primeira aula da manhã foi de Matemática, o professor utilizou o material Cuisenair para introduzir a noção de área, utilizou como medida de área a peça padrão e pediu aos alunos que descobrissem a área de outras peças, utilizando como unidade de medida a peça branca. Depois pediu aos alunos que representassem algumas figuras e calculou a área das mesmas utilizando como unidade de medida outras peças. Os alunos concretizaram os exercícios sem problema.

Após o intervalo os alunos receberam uma ficha informativa e formativa sobre as medidas de área, primeiro era dada uma explicação sobre o que é a área e quais as medidas usadas para a calcular, depois eram propostos alguns exercícios de aplicação, relacionados com conversões e com o cálculo da área do quadrado. Os discentes mostraram alguma dificuldade na concretização dos exercícios ao contrário do que aconteceu antes do intervalo.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

No início da aula o professor munuiu-se de material didático que permitiu aos alunos extrair/perceber facilmente as noções que estavam a ser dadas.

Caldeira (2009b) refere:

material é qualquer objeto manipulável, utilizado na sala de aula, para auxiliar o ensino (e os professores), a aprendizagem (dos alunos), tendo o papel de auxiliar na construção/reconstrução de conceitos, servindo de mediador, por meio da manipulação e análise, às teorias e às práticas sociais (p.19).

Talvez por isso tenha sido mais fácil para os alunos realizar os exercícios durante a primeira parte da manhã, do que após o intervalo.

O professor depois das crianças resolverem os exercícios propostos, testava as respostas dos alunos no quadro. Lorenzato (2006, p.39) menciona “quaisquer que sejam as soluções propostas pelas crianças, elas devem se experimentadas, realizadas, vivenciadas em sala de aula, a fim de dar condições às crianças de descobrir se «deu certo ou errado»”, só dessa forma os alunos puderam perceber porque razão erraram e corrigir.

## **10 de janeiro de 2012**

O início da manhã teve como ordem de trabalhos a correção do trabalho de casa, a realização de uma ficha formativa e matemática relacionada com conversões de medidas de área e a leitura de um texto.

Após o recreio o professor titular de turma pediu-me que desse uma aula surpresa de Língua Portuguesa, foi-me dada uma ficha com exercícios de gramática, estes estavam relacionados com o texto lido antes do intervalo. Durante esta aula ao levantar questões tentei selecionar quer alunos com facilidades, quer alunos que normalmente apresentam dificuldades, para responder.

A manhã terminou com uma sessão fotográfica.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

No decorrer da aula de Língua Portuguesa tentei selecionar alternadamente alunos que têm facilidade nestes conteúdos e alunos que demonstram algumas dificuldades, pois acho que devemos sempre que possível favorecer a participação dos alunos que têm determinado *handicaps*.

Na minha opinião, ao pedir que um aluno com dificuldades responda, estamos não só a dar-lhe valor e a tentar desfazer as suas dúvidas, como também a mostrar-lhe que ele é

capaz, aumentando, desta fora, a sua autoconfiança. O que acontece, em muitos casos, é que estas crianças se retraem e perdem confiança em si e nas suas capacidades.

De acordo com Hohmann e Weikart (1997, p.25) “a autoconfiança nem sempre depende de nós. Mas, no geral, ela constrói-se, passo a passo, com pequenos êxitos, baseados no esforço diário”, devemos ter presente que as emoções são importantes no decorrer da aprendizagem, tal como afirma Jensen (2002, p.124) “uma boa aprendizagem envolve sentimento. As emoções estão longe de ser um acrescento; são uma forma de aprendizagem”.

As crianças com dificuldades acabam por ficar “aéreas” e distrair-se com maior facilidade nestes casos, acredito que seja uma mais valia pôr em prática um dos princípios desenvolvidos por Pedro D’orey da Cunha, o princípio do encorajamento. Cunha (1996, p.62) aponta “as crianças desatentas ou distraídas, não precisam de ralhete; precisam muitas vezes de mão no ombro, ou da palmada nas costas ou da presença atenta”.

O professor deve saber conduzir o aluno ao sucesso, encorajando-o e fazendo-o ver que é capaz de atingir o sucesso.

### **3 de janeiro de 2012**

A primeira parte da manhã foi reservada para a correção do trabalho de casa e para a aula surpresa da Catarina, organizada pelo professor titular de turma.

O professor pediu à minha colega que lesse um texto do manual intitulado *O calendário*, e que de seguida realizasse perguntas de interpretação e gramática.

A futura docente fez a leitura modelo do texto e de seguida pediu que os alunos o lessem, dando-lhes diretrizes acerca das características da oralidade, de seguida realizou perguntas de interpretação diretas e inferenciais e extrapolou o tema para a área de Estudo do Meio, fazendo referências ao ciclo da água, aos meses do ano e aos anos bissextos, isto porque o texto o permitia. Para concluir a aula a Catarina ajudou os alunos a concretizarem alguns exercícios de gramática, a minha colega teve atenção à oralidade e à escrita dos alunos corrigindo-os quando necessário.

Antes de fazerem a pausa da manhã os alunos realizaram uma avaliação de matemática sobre sólidos geométricos.

Concluído o intervalo, os alunos dirigiram-se para a sala de aula, aí a Catarina e eu corrigimos os desafios e de seguida os alunos arrumaram autonomamente a capa dos trabalhos.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

O português é a língua de escolarização do nosso sistema educativo, por essa razão assume-se como um elemento importante da aprendizagem revestindo-se de uma transversalidade, “o que significa que a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele”, segundo Reis et. al..

Se acreditarmos que o meu pensamento e a afirmação feita por Reis et. al. são verdadeiros então a minha colega teve uma postura bastante correta ao dar diretrizes em relação às características da oralidade e ao corrigir os alunos quando estes não formulavam frases de forma correta e escreviam com erros ortográficos.

Reis e Adragão (1992, p.39) declaram “o professor terá provavelmente que implementar algumas das características da oralidade: a pronúncia, o ritmo, a entoação, a altura da voz”, os mesmos autores referem “na avaliação formativa, o papel da correção dos erros – de construção frásica, ortográficos, encadeamento lógico de ideia, etc. – é fundamental. É o tipo de avaliação que vai detectar as maiores dificuldades de expressão oral e escrita e corrigi-las a tempo” (p.101).

Ter atenção à leitura, à escrita e ao conhecimento explícito da língua é importante pois estas três competências permitem que o aluno ter sucesso no seu percurso escolar e na sua vida futura.

### **16 de janeiro de 2012**

Durante esta manhã alunos corrigiram o trabalho de casa, resolveram exercícios de gramática para avaliação e trabalharam conteúdos matemáticos.

A aula de Matemática foi a mais dinâmica, as crianças trabalharam com o material Tangram, começaram por fazer algumas construções através de ilustrações que iam aparecendo no quadro interativo, depois com o auxílio da régua calcularam a área de vários

quadrados comparando-as. Para concluir brincaram livremente com o material e utilizaram o quadro interativo para jogar na internet com peças virtuais de tangram.

### Inferências/Fundamentação Teórica

Para dar a aula de Matemática o professor Hugo utilizou, de forma lúdica, o quadro interativo, como declara Ramos (2007)

uma sociedade baseada na informação e no conhecimento, onde a tecnologia desempenha um papel cada vez mais relevante e decisivo, exige aos cidadãos uma constante actualização e adaptação aos novos artefactos e tecnologias que inundam a vida quotidiana nos diferentes complexos sectores de actividade (p.143).

Os jogos realizados pelos alunos no fim da aula permitiam desenvolver competências matemáticas, Serrazina (2002, p.25) menciona “o jogo é um instrumento valioso para a aprendizagem em matemática, embora se deva ter o cuidado na escolha dos jogos de modo a construírem uma actividade matematicamente rica”.

### 17 de janeiro de 2012

A manhã esteve reservada para a aula da Catarina e começou com a disciplina de Língua Portuguesa (leitura e interpretação de um texto); depois Matemática (introdução da fórmula da área do retângulo e realização exercícios de aplicação); e por fim História de Portugal (D. Afonso Henriques).

Na aula de Língua Portuguesa as crianças receberam um texto, ouviram a leitura modelo, efetuada pela minha colega, e depois leram em voz alta. Para realizar as perguntas de interpretação e análise gramatical, a Catarina organizou a turma por equipas, como mostra a figura 22 e realizou um jogo, onde cada resposta correta valia um ponto.



Fig. 22 – Trabalho realizado em equipas

Na aula de Matemática os alunos receberam campos de *football* retangulares, elaborados em esferovite, este material serviu inicialmente para fazer a distinção entre perímetro e área, posteriormente os alunos calcularam a área aproximada dos campos, como ilustra a figura 23, e de seguida a minha colega lançou um desafio que consistia

na resolução de uma situação problemática que se encontrava dentro de minibolas de *football*.

Pelos alunos foram distribuídas as minibolas quando a Catarina apitou os alunos abriram-nas e deram início à resolução das situações problemáticas.

O primeiro aluno a resolver corretamente a situação problemática ganhou um ponto para a equipa. Esta aula



Fig. 23 – Cálculo da área aproximada dos campos de *football*

terminou com a resolução de três exercícios. A figura 24 ilustra o trabalho desenvolvido pelos alunos na aula de Matemática.

Para dar a aula de História de Portugal a Catarina elaborou um teatro que recontava a vida de D. Afonso Henriques. A minha colega pediu aos alunos que se sentassem em semicírculo virados para o quadro, depois à medida ia contando um episódio importante da vida deste rei as crianças retratavam-no, como ilustra a figura 25.



Fig. 24 – Resolução de situações problemáticas



Fig. 25 – Criança representando D. Teresa

### Inferências/Fundamentação Teórica

Há quem considere que a maior parte das atividades escolares são uma competição e veem-nas como algo negativo, que diferencia o bom aluno do mau aluno, permitindo que apenas alguns atinjam o sucesso; isto porque os professores organizam atividades de modo a colocar os alunos em competição uns com os outros.

Eu não tenho esta opinião, talvez por ainda não estar no ativo, ou simplesmente por achar que a competição é saudável, desde que seja feita de modo justo e apoiando todas as crianças.

A aula que a minha colega deu colocou todos os alunos em jogo, havia uma competição, mas uma competição saudável e apoiada pela parte dela, que para além de desenvolver competências educacionais desenvolvia competências pessoais. A UNESCO (1996, p.132) defende esta opinião “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”.

As pessoas com quem por vezes falamos perguntam-nos, então e como se sentiram os alunos com mais dificuldades? Aqueles que nunca poderão ganhar?

O problema é que estas pessoas começam a ter desde logo pensamentos derrotistas, a estas pessoas respondo com outra pergunta, para que pensem. Então e porque não fazer equipas heterogéneas? Porque não introduzir crianças com mais dificuldades em grupos com menos dificuldades? Este assunto dava “pano para mangas”.

Centremo-nos no trabalho cooperativo que é uma solução para todas estas perguntas e como afirma a UNESCO (1996, p.133) “num nível mais prático, a ênfase posta na aprendizagem cooperativa pode ajudar os alunos a tornar-se menos dependentes dos professores. São encorajados a trabalhar em equipa, ajudando-se uns aos outros e procurando soluções para os problemas levantados pelas suas tarefas”.

## **20 de janeiro de 2012**

Neste dia, dei a minha primeira manhã de aulas. Comecei a aula pela disciplina de Língua Portuguesa; depois Matemática; e por fim História de Portugal.

Distribuí pelos alunos um texto relacionado com as formas geométricas, fiz a leitura modelo e de seguida coloquei aos alunos perguntas de interpretação e gramática, por cada resposta correta os alunos recebiam um ponto.



O conteúdo abordado em matemática foi a área do triângulo. A aula de Matemática estava interligada com a aula de Língua Portuguesa pois surgia através de uma das perguntas de interpretação do texto e estava relacionada com o desenvolvimento do mesmo (figura 26).

Qual é a terceira figura geométrica enunciada no texto?  
(representa com plasticina)

Fig.26 – Pergunta de interpretação

Os alunos tinham que representar com plasticina as formas geométricas descritas no texto (figura 27) e a partir da última forma geométrica tinham que descobrir como se calculava a área do triângulo. Para pôr em prática os conteúdos aprendidos os alunos resolveram algumas situações problemáticas.

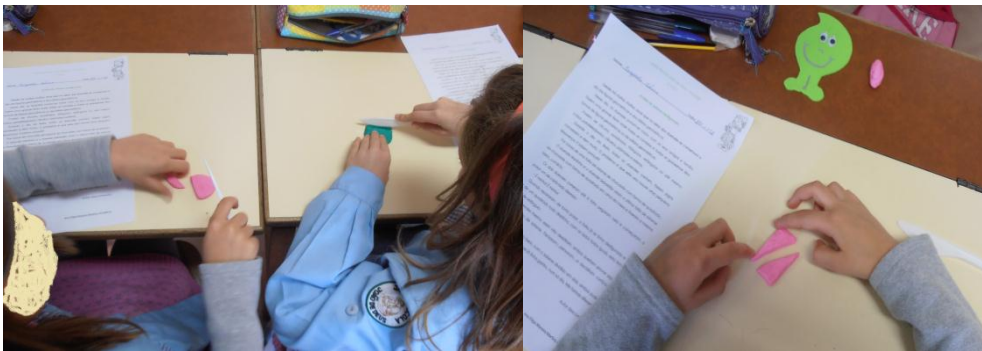


Fig. 27 – Crianças utilizando plasticina para responder a questões de Língua Portuguesa

Na aula de História apresentei um *Powerpoint* sobre D. Sancho I. O *Powerpoint* continha jogos que permitiam aos alunos ir descobrindo um pouco da vida deste rei.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

Os alunos mantiveram o diálogo comigo durante toda a manhã, respondendo às minhas questões, lançando ideias e formulando perguntas que nada mais eram se não o reflexo das suas dúvidas.

Os professores não podem ter medo de dar oportunidade aos alunos de conversarem, como afirma Estanqueiro (2010, p.41) “o silêncio dos alunos é indispensável à concentração nas tarefas de sala de aula. Mas não é mais produtivo do que uma boa comunicação”. O professor não pode ter medo de que o diálogo traga indisciplina tem que saber colocar regras de participação e intervir sempre que necessário.

Quando o professor coloca perguntas deve tentar que algumas sejam abertas, pois “as boas perguntas, capazes de facilitar o diálogo e desenvolver a criatividade na aula, são claras, abertas, positivas e desafiante”, de acordo com Estanqueiro (2010, p.45).

Em relação às perguntas que partem dos alunos, os professores devem encorajar os alunos a perguntar, dando-lhes espaço e tempo para que exponham as suas dúvidas, perante toda a turma. Estanqueiro (2010, p. 50) menciona “o silêncio permanente dos alunos pode ser mau sinal. Se estão calados, não quer dizer que escutem e compreendam”.

Para que este tipo de perguntas por parte do aluno surja o professor tem que ter cuidado como reage, deve responder de forma positiva e a resposta deve ser dada de boa vontade.

### **23 de janeiro de 2012**

O professor Hugo começou por corrigir os trabalhos de casa, depois aplicou uma ficha formativa de matemática e corrigiu-a no quadro, para que os alunos percebessem o que tinham errado e porquê.

Enquanto os alunos realizavam a ficha de matemática o professor teve uma conversa com a Catarina e comigo acerca das nossas aulas surpresa.

Após o intervalo continuei um jogo de história que tinha iniciado na aula passada mas não tinha terminado.

O dia terminou com a correção do desafio lançado na semana passada.

### **Inferências/Fundamentação Teórica**

A docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores e vai-se modificando à medida que o estágio se realiza, através da aplicação de estratégias, dos sucessos e dos insucessos. Formosinho (2001, p.53) menciona “a prática Pedagógica é a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo de prática profissional docente”.

Fazer uma avaliação das práticas exercidas em sala de aula é uma mais valia para nós estagiários pois permite-nos “aprender com a experiência, identificando os erros das estratégias utilizadas (...), de forma a gerir expectativas, a prevenir desilusões”, de acordo com Cosme e Trindade (2002, p.32).

No entanto tal como declara Peterson (2003, p.67) “a prática pedagógica é, por conseguinte, um meio eficaz que conduz o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do futuro profissional”.

## **24 de janeiro de 2012**

No início da manhã o professor corrigiu os trabalhos de casa. Terminada a correção, foi distribuída uma ficha de Matemática pelos alunos cujos exercícios estavam relacionados com a aplicação de números complexos. À medida que os alunos iam fazendo a ficha, o professor ia corrigindo cada um em particular e tirando dúvidas.

Antes do intervalo os alunos realizaram a leitura e interpretação de um texto intitulado *Pancrécia*, para terminar fizeram avaliação da leitura.

Após o intervalo o professor Hugo deu uma aula de Estudo do Meio, com o auxílio de um *Powerpoint* com muitas imagens e pouco texto, sobre os tipos de relevo. Sempre que foi necessário captar a atenção dos alunos, ou porque estes estavam a dispersar a sua atenção ou porque havia burburinho na sala de aula, o professor levantava a mão para que os alunos lhe respondessem imitando o seu gesto, como se isso fosse já um código instaurado na sala de aula.

## **Inferências/Fundamentação Teórica**

O professor Hugo sempre foi muito atento ao estado físico apresentado pelos alunos, como sendo o cansaço. Quando as crianças começam a demonstrar sinais de fadiga o melhor que o professor tem a fazer é tentar terminar a aula ou o exercício e fazer um momento de pausa.

Estanqueiro (2000, p.14) adverte “pequenos intervalos de repouso facilitam a aprendizagem (...) quando se está há muito tempo com a mesma tarefa, quando a atenção

começa a divagar ou quando se emperra numa dificuldade, é vantajoso fazer uma pausa no trabalho”.

Como foi descrito no relato, parecia que nesta sala já havia um código que significava chamada de atenção, Jensen (2002, p.72) refere que para captar a atenção numa sala por exemplo barulhenta “faz mais sentido utilizar um sistema de sinais altamente contrastante, como por exemplo, uma campainha de mesa, uma mão levantada, um apito de recreio, ou uma mudança completa de localização”.

Em outras salas de aula reparei que eram também utilizados instrumentos que faziam barulho para captar a atenção das crianças, no entanto, acredito que às vezes basta fazer exatamente o contrário, falar mais baixo ou até mesmo realizar silêncios curtos.

## **27 de janeiro de 2012**

Durante esta manhã houve aulas surpresa no Jardim-Escola João de Deus, a minha colega e eu assistimos a algumas aulas e de seguida dirigimo-nos para a sala onde nos encontramos a estagiar.

Como este era o último dia de estágio pedimos ao professor Hugo que nos deixasse entregar todos os desafios realizados durante este tempo de estágio e nos deixasse despedir dos alunos.

Conversámos com os alunos sobre o que tínhamos achado da turma e estes deram-nos o seu ponto de vista em relação à nossa presença na sua sala de aula.

# Capítulo 2

## Planificações

## 2.1. Descrição do capítulo

O presente capítulo está relacionado com o tema da planificação.

Será feito no início do mesmo uma fundamentação teórica referente ao tema, que responderá às seguintes questões: o que é a planificação, quais os tipos de planificação existentes, por que razão é importante planificar, quais os objetivos das planificações, quais as vantagens de planificar e qual o modelo adotado nos Jardins-Escola.

Após responder a estas perguntas serão apresentadas duas planificações elaboradas para o Ensino Pré-Escola, estas correspondem ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e ao domínio da Matemática

Posteriormente serão expostas outras duas planificações, estas respeitantes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, abordando também duas áreas de conhecimento científico são elas: Matemática e Estudo do Meio.

Todas as planificações presentes neste capítulo foram realizadas por mim ao planear as aulas que lecionei em cada momento de estágio. As planificações apresentadas serão seguidas de um comentário autocrítico e justificadas com pareceres de diversos autores.

## 2.2. Fundamentação Teórica

Não seria possível desenvolver o tema “planificação” sem antes falar do currículo pois este enquadra-a e influencia-a.

O currículo é um documento oficial de carácter nacional emanado pelo poder central e que segundo Zabalza (2000)

é o 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 (2003, p.47) definem currículo como sendo “o elenco e sequência de matérias propostas para um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, cuja frequência e conclusão conduzem o aluno a graduar-se nesse ciclo, nível ou curso”. Desta forma o currículo materializa-se no horário de atividades letivas a cumprir na escola.

Para Perez (s.d) o currículo é “uma seleção cultural cujos elementos fundamentais são: capacidade – destrezas e valores – atitudes, conteúdos e métodos/procedimentos”.

Sendo o currículo regulador do trabalho desenvolvido pelos docentes vai atribuir-lhes novos papéis que se traduzem na planificação a longo prazo (anual) e a curto prazo (três a seis planificações por ano).

Os professores devem elaborar um Desenho Curricular de Aula que implica a seleção dos elementos básicos do currículo e a planificação do ensino, que segundo Ribeiro e Ribeiro (2003) está relacionada com a programação de atividades de ensino-aprendizagem que são selecionadas, organizadas e sequenciadas no tempo.

Zabalza (2000, p.25) assevera “a planificação baseia-se na reflexão sobre os passos a dar, na previsão dos seus efeitos e na organização funcional de todo o processo como um conjunto integrado”.

Para Ribeiro e Ribeiro (2003) a planificação

explicita tipos de estratégia, actividades, experiências de aprendizagem a prosseguir, salientando o papel ou actuação do professor e as acções dos alunos nas situações e meios de ensino-aprendizagem que se seleccionam e sequenciam da forma mais eficaz que for possível (p.65).

O educador/professor ao planificar/programar as suas aulas deve ter em atenção o público-alvo, deve estar consciente das capacidades que os seus alunos possuem, deve ter noção dos conhecimentos, facilidades e dificuldades que as crianças apresentam, bem como as estratégias que as cativam, de modo a alcançar resultados positivos e a atingir as competências desejadas.

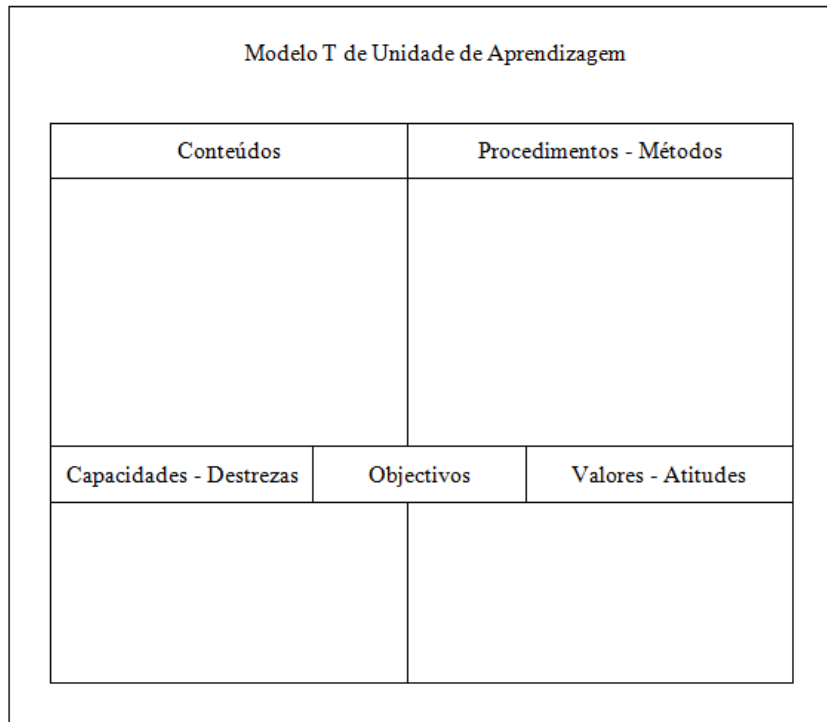
Zabalza (2000) demonstra que os professores quando planificam centram-se primeiramente nos conteúdos que vão ensinar, depois na preparação dos processos instrutivos (estratégias e actividades a realizar) e por fim nos objetivos.

O mesmo autor defende que o educador/professor planifica para satisfazer as suas próprias necessidades “reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhe criava, definir uma orientação que lhe desse confiança, segurança, etc...” (p.48); para determinar objetivos “que conteúdos deveriam ser preparados e que actividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc...” (p.49) e por fim para delinear estratégias de atuação durante o processo de instrução “qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação, etc...” (p.49).

Vários professores utilizam o Modelo T, proposto por Martiniano Pérez, para planificar as suas actividades. As planificações utilizadas no Jardins-Escola João de Deus também são elaboradas segundo este modelo.

O modelo T fundamenta-se no paradigma sociocognitivo e nos novos modelos de aprender a aprender, centrando-se não apenas nos conteúdos mas também no desenvolvimento de capacidades e valores, como se pode ver no quadro 7.

Quadro 7 – Modelo T proposto por Martiniano Pérez



O modelo T lê-se de cima para baixo e da esquerda para a direita, com o seguinte critério: conteúdos e métodos; objetivos que englobam capacidades - destrezas e valores - atitudes.

Mas o que se entende por estes tópicos? Martiniano Perez definiu todos eles para que não haja dúvidas quando se está a realizar uma planificação, deste modo define:

- Conteúdo como sendo uma forma de saber. Para este autor existem dois tipos fundamentais de saber: saber sobre conceitos (conteúdos conceptuais) e saber sobre feitos (conteúdos factuais);
- Método está relacionado com a forma como se faz e se pensa desenvolver a atividade.
- Capacidade é uma habilidade geral que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental seja cognitivo. A destreza é inerente à capacidade pois diz respeito à habilidade específica que utiliza ou pode utilizar um



aprendiz para aprender, cujo componente fundamental é cognitiva. Um conjunto de destrezas constitui uma capacidade.

- Valores estruturam-se e desenvolvem-se por meio de atitudes, a afetividade é tomada como a componente fundamental de um valor. Uma constelação de atitudes associadas entre si constitui um valor.

No que diz respeito à rigidez ou abertura, não se deve considerar uma planificação rígida, em primeiro lugar porque não se sabe qual o ritmo de aprendizagem dos alunos relativamente aos conteúdos previamente seleccionados e depois porque não sabemos como é que as crianças vão reagir aos métodos e estratégias delineados.

Zabalza (2000, p.55) confirma esta ideia, “poucos são os que defendem modelos de planificação rígidos e prescritivos em que tudo é muito previsto...a planificação nestes moldes é pouco útil porque, cedo ou tarde, a própria dinâmica do grupo turma acabará por impôr-se”. O mesmo autor acrescenta “pode chegar a ser contraproducente uma planificação rígida e que deixe pouca margem para a acomodação das características dos sujeitos” (p.56).

A planificação deverá constituir uma previsão do que se pretende fazer, tendo em conta as actividades, material de apoio e essencialmente o contributo dos alunos. Privilegiando as relações pessoais entre todos os membros do grupo (turma, professor), fazendo com que os alunos se sintam como uma peça fundamental e imprescindível para o todo.

Assim a planificação não deve ser rígida, pelo contrário, deverá ser considerada como algo susceptível de mudança, deverá ser elaborada de maneira a que possa ser revista e melhorada, variando as estratégias e conteúdo, adaptando-se à situação real dos alunos.

## **2.3. Planificações Elaboradas para o Ensino Pré-Escolar e para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.3.1. Domínio da Matemática**

A planificação que apresento de seguida (quadro 8) está relacionada com o domínio da Matemática e foi construída a pensar nas crianças que, na altura, integravam o Bibe Amarelo do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade.

## Quadro 8 – Planificação – Domínio da Matemática

Jardim-Escola João de Deus – Alvalade

Plano de aula

Faixa etária: 3 anos

Filipa Martins

Educadora: Joana Sombreiro

MPE1C

Data: 31/01/2011

Turma A n.º 3

## Área – Matemática

Conteúdos	Procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noção de número               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagem;</li> <li>- Sequência;</li> <li>- Cálculo mental.</li> </ul> </li> <li>• Noções espaciais               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande/Pequeno</li> <li>- Lateralidade</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a aula com os alunos nos seus respetivos lugares;</li> <li>• Distribuir o material (estrelas de várias cores e tamanhos) por cada mesa;</li> <li>• Pedir a cada aluno que escolha a estrela que gosta mais;</li> <li>• Explorar com os alunos os atributos (tamanho e cores) das estrelas;</li> <li>• Efetuar contagens e sequencias;</li> <li>• Realizar cálculo mental (no concreto) com quantidade pequenas.</li> </ul>
Objetivos	
Capacidades – Destrezas	Valores – Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raciocínio Lógico:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cálculo;</li> <li>- Representar oralmente.</li> </ul> </li> <li>• Orientação espacial:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situar;</li> <li>- Representar.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenção;</li> <li>- Autonomia.</li> </ul> </li> <li>• Rigor:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Precisão;</li> <li>- Interesse.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Material:</b> Estrelas coloridas e quadro.	

Baseado no Modelo T de Aprendizagem

(Este plano está sujeito a alterações)

O método de ensino utilizado no desenvolvimento desta aula foi o método centrado no aluno, ou seja, os conteúdos propostos no plano de aula iam sendo trabalhados consoante o ritmo de desenvolvimento tido pelos alunos.

De acordo com Zabalza (2000, p.113) referindo-se a este método “a ideia básica é “centrar-se no aluno tal como este é”, como critério prioritário de delimitação de conhecimentos e actividades a desenvolver”

Para a concretização desta aula foi utilizado material não estruturado (estrelas coloridas de dimensões diferente) com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos conteúdos a abordar, pois nesta aula estava presente a dialética entre o concreto e o abstrato. Segundo o autor referido anteriormente (p.132) esta dialética “exige que se mantenha sempre a possibilidade de intercâmbio e saltos de um plano de concretização a outro de generalização, de um plano de teoria a outro de prática”.

A utilização e manipulação de materiais com vista a desenvolver determinadas competências matemáticas nos alunos é defendida por vários autores. Caldeira (2009b, p. 15) afirma “o material manipulativo, através de diferentes actividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem.”

Segundo Pacheco (1999) os materiais didáticos têm variadas funções: inovação, motivação, organização e estruturação da informação, solicitação e formação.

A utilização de material permitiu ajudar os alunos uma vez que estes experienciaram-no retirando, do mesmo, conceitos e construindo o seu conhecimento.

É imprescindível que os alunos percebam o que estão a fazer e que compreendam os conteúdos lecionados, pois de outra forma serão meros absorvedores de matéria.

Morgado (2000, p.25) afirma “o papel do professor não é pois o de transmitir ideia feitas aos alunos mas de os ajudar, através das tarefas apresentadas, a construir os seus próprio conhecimentos. Cabe-lhe criar situações, na sala de aula, adaptadas ao nível operativo das crianças”.

Ao pedir que cada aluno escolhesse a estrela que mais gostava acabei por captar o interesse e a motivação dos mesmos, pois a aula ia girar em torno de algo escolhido por eles.

Há autores que consideram que o fator da motivação entra na dialética da assimilação e acomodação de conhecimento. Piaget é um desses autores e defende que a motivação

está presente na generalização da fase assimiladora pois só são assimiláveis a um esquema os objetos capazes de satisfazer o desejo implicado nesse esquema.

Morgado (2000, p.24) relativamente à motivação preconiza “se o trabalho proposto aos alunos for interessante e estiver de acordo com o seu nível de desenvolvimento psicogenético, o prazer que o aluno retira da sua resolução é suficiente como factor motivacional”.

Após as crianças terem selecionado a estrela que mais gostavam, foram explorados os atributos das mesmas, fazendo por vezes comparações entre as estrelas de um aluno e de outro. Assim, o tipo de aprendizagem realizada não se baseou na transmissão direta dos conceitos (cor e tamanho), mas sim num método de autodescoberta levado a efeito pelos alunos.

O exercício de cálculo mental também esteve presente na aula lecionada. Esta atividade costuma ser motivadora para as crianças, pois normalmente a classe participa na sua globalidade neste tipo de exercícios.

Taton (1969) defende que, através do cálculo mental, a criança trabalha simultaneamente a memória e a concentração, desenvolvendo a memória dos números, o que a obriga a tomar um contacto mais próximo com a individualidade de cada número. Na perspetiva deste autor as primeiras aulas de cálculo mental devem ser exercícios concretos que levem a criança a compreender a noção de número concreto e depois a de número abstrato.

Calcular mentalmente envolve procedimentos pessoais em que cada estratégia é pensada e utilizada tendo em conta os números com que se está a trabalhar e os conhecimentos de cada um possui. Nos primeiros anos de escolaridade, os alunos começam por trabalhar estratégias de cálculo mental com números menores aumentando posteriormente o seu grau de dificuldade (Wolman, 2006).

Esta aula permitiu que os alunos fossem construtores e delineadores do seu próprio conhecimento.

### 2.3.2. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

De seguida apresento a planificação elaborada para lecionar uma aula no Bibe Amarelo destinada ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, quadro 9.

Quadro 9 – Planificação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Jardim-Escola João de Deus – Alvalade	
Plano de aula	
Faixa etária: 5 anos	Filipa Martins
Educadora: Emília Tomás	MPE1C
Data: 07/01/2011	
<b>Área – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	
Conteúdos	Procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimulação à leitura:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de uma história;</li> </ul> </li> <li>• Leitura preparatória de dois títulos possíveis para a história.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a aula com os alunos sentados em u;</li> <li>• Ler uma história e completá-la utilizando imagens que substituem as palavras;</li> <li>• Pedir a alguns alunos para realizar a leitura de dois títulos possíveis para a história;</li> <li>• Selecionar o título que mais se adequa à história.</li> </ul>
Objetivos	
Capacidades – Destrezas	Valores – Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar;</li> <li>- Interpretar mensagens.</li> </ul> </li> <li>• Expressão oral:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo;</li> <li>- Desenvolver vocabulário;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia;</li> <li>- Colaboração.</li> </ul> </li> <li>• Respeito:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber estar;</li> <li>- Conviver.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Material:</b> Livro, bonecos, quadro de esferovite e letras móveis.	
Baseado no Modelo T de Aprendizagem	(Este plano está sujeito a alterações)

Ao preparar esta aula destinada ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita tive em conta alguns fatores que, no meu entender, se revestem de um grande significado, como sendo: o gosto pela leitura, a aquisição de vocabulário e a apropriação dos signos de escrita.

No que se refere ao gosto pela leitura Gomes (2000, p.29) diz “continua a reconhecer-se como insubstituível o papel dos educadores no desenvolvimento das competências de leitura e no incentivo ao gosto de ler (...)”.

No que diz respeito à aquisição de vocabulário as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar do Ministério da Educação (2007, p.66) afirmam “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar situações em que as crianças aprendam” e Jensen (2002, p.58) assegura “a leitura é também um excelente modo de desenvolver o vocabulário”.

Por fim em relação à apropriação dos signos da escrita as OCEPE do Ministério da Educação referem (2007, p.70) “o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases, permitem uma apropriação da especificidade do código escrito”.

A aula teve início com os alunos sentados no chão formando uma roda. No interior da mesma estavam espalhadas algumas figuras que serviam para completar a história.

Optei por esta disposição pois todos os alunos conseguiam observar perfeitamente a história e as imagens, Jensen (2002, p.101) refere “se os alunos não tiverem dificuldades visuais, sair-se-ão melhor quanto mais puderem ver, observar e seguir com os olhos”.

É essencial que os alunos tenham desde cedo um contacto diário com a leitura, pois o gosto por esta prática só surgirá se, desde cedo, o incitarmos. São vários os autores que preconizam este ideal, Magalhães (2008, p.62) declara “o Educador precisa de introduzir hábitos de leitura, pondo o aluno quotidianamente, em contacto com o livro e com outros suportes” e Gomes (2000, p.30) afirma “os contactos frequentes com o livro, em casa e nas actividades pré-escolares, constituem momentos privilegiados das experiências de pré-leitura”.

Existem vários tipos de livro, Magalhães (2008, p.62) assegura “o Educador precisa de interagir com a criança, de modos diferentes, em função da natureza do texto”.

À medida que a história foi sendo lida as crianças interagiam de variadíssimas formas. Embora não efetuassem o ato de leitura, a história possuía algumas repetições e rimas que

alunos acabavam por proferir. Este tipo de interação origina uma maior atenção por parte dos alunos e possibilita treinar a concentração dos mesmos.

Magalhães (2008) sugere

seja pela intriga curta, seja pelas constantes figuras de repetição, que surgem, na maioria das vezes, em forma de rima a tendencialmente dispersa atenção das crianças é mais facilmente captada; quanto mais tempo passam a escutar histórias, mais favorecido é o treino da concentração (p.62).

A colocação das imagens no livro permitiu aliar uma componente lúdica à leitura e despertar o interesse dos alunos. Gomes (2000) assevera

a componente lúdica, antecipadora da leitura-prazer, não pode, em caso algum, estar ausente do relacionamento inicial com o livro. Aos olhos da criança, este começa por ser um brinquedo. Tal facto favorece a ligação afectiva aos livros e ao acto de ler (p.30).

Coloquei estas estratégias em prática pois muitas vezes o problema que surge quando se conta ou lê uma história prende-se com o desinteresse demonstrado pelas crianças. Alarcão (1995) numa das suas publicações refere que é importante a aplicação de estratégias adequadas que visem despertar o interesse do aluno pela leitura do texto que tem à sua frente.

Terminada a leitura da história foi apresentado aos alunos um cartaz com dois títulos. Foram seleccionados dois alunos para realizar a leitura dos títulos, utilizando o método de leitura João de Deus. Este método é descrito por Deus (1997, p.7) como o “conjunto de processos e meios que possam facilitar a aquisição do acto de ler”.

Durante a leitura dos títulos as crianças foram auxiliadas com as regras e mnemónicas que caracterizam o método. A autora referida acima (p.92) declara “todas as dificuldades são explicadas por regras que satisfaçam o raciocínio e o pensamento lógico do aluno facilitando a leitura bem compreendida (...) as letras são estudadas no seu papel dinâmico e nas suas diversas leituras”.

Para finalizar a aula os alunos ajudaram a seleccionar o título que melhor se adaptava à história lida.

### 2.3.3. Área curricular disciplinar de Estudo do Meio

A planificação que se segue (quadro 10), foi aplicada no 2.º ano e estava relacionada com a área curricular disciplinar de Estudo do Meio

Quadro 10 - Planificação – Área curricular disciplinar de Estudo do Meio

Jardim-Escola João de Deus – Alvalade

Plano de aula

Nível de escolaridade: 2.º ano

Filipa Martins

Professora: Anabela Serafim

MPE1C

Data: 27/06/2011

Área – Estudo do Meio

Conteúdos	Procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ar               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência com o ar “Será possível colocar um ovo no interior de uma garrafa sem o esmagar?”</li> <li>- Peso e pressão</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuir um protocolo experimental, por cada aluno;</li> <li>• Ler com os alunos o protocolo;</li> <li>• Dialogar com os alunos sobre o que observam;</li> <li>• Registrar as suas conceções alternativas;</li> <li>• Realizar a experiência;</li> <li>• Tirar conclusões a partir dos resultados obtidos.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	
Capacidades – Destrezas	Valores – Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar;</li> <li>- Aferir.</li> </ul> </li> <li>• Experimentar:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar;</li> <li>- Concluir.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenção;</li> <li>- Cooperação.</li> </ul> </li> <li>• Rigor:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse;</li> <li>- Precisão.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Material:</b> Protocolo experimental, quadro de registo das conceções alternativas e dos resultados, recipiente de vidro, ovo e fósforos.</p>	

Baseado no Modelo T de Unidade de Aprendizagem

(Este plano está sujeito a alterações)



O modelo aplicado a esta aula insere-se no quadro referencial do construtivismo aplicado à aprendizagem das ciências. O construtivismo de acordo com Martins *et al.* (2007, p.25) “revela a importância da implicação mental do indivíduo como agente das suas aprendizagens”.

Comecei a aula distribuindo o protocolo experimental por cada aluno, depois passei a realizar a leitura do mesmo identificando a questão-problema e completando-o. O protocolo-experimental permite que os alunos transcrevam a fundamentação teórica, conheçam lista de materiais e equipamentos a utilizar, saibam qual o procedimento a aplicar, registem as suas observações e retirem uma conclusão acerca do que foi realizado, respondendo à questão problema.

Leite (2001) defende que os protocolos obrigam os alunos a sintetizar e reorganizar informações fornecidas pelos mesmos, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento da capacidade de síntese.

Após a leitura do protocolo e preenchimento do material a utilizar os alunos registaram as suas concepções alternativas ilustrando os resultados que esperavam obter. No quadro foram registadas as concepções alternativas que a maioria da turma possuía.

Para Cachapuz (1995, p.361) concepções alternativas são “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites...modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização”.

Martins *et al.* (2009, p.12) afirma, falando sobre a criança, “é durante as observações que realiza nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas própria ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos”.

Devemos fazer, sempre que possível, o levantamento das concepções alternativas que os alunos possuem, para poder, caso seja necessário, reconstruir o pensamento dos mesmos e desta forma realizar o exercício de mudança conceptual.

Para Martins *et al.* (2007, p.28) “mudança conceptual não significa extinção de concepções prévias, mas antes identificação da não conveniência do uso de determinadas ideias para explicar situações presentes”.

Os professores devem ter oportunidade de contactar com as concepções prévias que as crianças têm de determinado fenómeno ou conteúdo, para que possam atuar sobre eles. Existem várias formas de registar e tomar conhecimento acerca das concepções alternativas detidas pelos alunos.

Nesta aula apresentei, sobre a forma de desenhos, três situações possíveis dos resultados a obter e os alunos selecionaram aquela que lhes parecia mais presumível ilustrando-a no protocolo.

Martins *et al.* (2007, p.33) expõem para ajudar os alunos a registar o que pensamos sobre... “podem ser usadas estratégias como: solicitar esquemas ou desenhos com legendas pormenorizadas” e “promover a discussão de ideias apresentadas por outros alunos...”

Concluído o registo das conceções prévias dos alunos, foi lido o procedimento experimental e realizada a experiência.

O facto de os alunos participarem de forma ativa na execução da atividade experimental, faz com que estes trabalhem argumentos de natureza afetiva, cognitiva e sustenta argumentos relacionados com o apuramento de habilidades e capacidades. Esta ideia é sustentada por Hodson (1993) ao mencionar que as atividades laboratoriais têm a potencialidade de permitir motivar os alunos, reforçar a aprendizagem do conhecimento conceptual, ensinar metodologia científica e desenvolver atitudes científicas.

É importante que as crianças desenvolvam trabalhos práticos e laboratoriais, tomar contacto com este tipo de aprendizagem potencia o interesse pela ciência e desenvolve o pensamento científico.

Leite (2001, p.80) define trabalho prático como sendo um conceito geral “ inclui todas as actividades que exigem que o aluno esteja activamente envolvido. Se interpretarmos este desenvolvimento como podendo ser do tipo psicomotor, cognitivo ou afectivo, o trabalho prático pode incluir actividades laboratoriais.”

A autora anteriormente citada afirma:

trabalho laboratorial, por seu turno, inclui actividades que envolvem a utilização de material de laboratório (mais ou menos convencionais) ...as actividades laboratoriais realizam-se num laboratório ou, à falta deste (e desde que não haja problemas de segurança), numa sala normal (p.80)

Nesta aula o trabalho laboratorial foi também prático pois os alunos foram executantes da atividade.

Depois de executada a experiência os alunos registaram sob a forma de desenho os resultados obtidos. Martins *et al.* (2009, p.22) declara “o registo das observações das crianças, no final da experimentação, deve ser feito baseado nas evidências recolhidas”.

Este registo de resultados permite, à criança, refletir e confrontar a sua ideia inicial com o que realmente aconteceu, tentando desta forma retirar conclusões. Martins *et al.* (2009, p.23) defende “a análise dos dados recolhidos deve ser feita através da interpretação dos registos efectuados, devendo-se proporcionar um período de confronto de ideias por comparação e discussão com o seu registo inicial”.

Deste confronto de ideias ocorre a mudança conceptual, que permite que o aluno reconstrua, caso seja necessário, o seu pensamento, pois existe uma tomada de consciência em relação ao que se pensava e ao que de facto se verificou. O aluno através deste processo de confronto de ideias percebe por que razão as suas ideias iniciais estavam corretas ou erradas.

Antes de tirarmos as conclusões inerentes a esta atividade os alunos puderam expressar as suas ideias ordeiramente. Martins *et al.* (2009, p.23) assegura “as crianças deverão ter oportunidade de partilhar e discutir o trabalho realizado”, desta forma os alunos conseguem fazer uma sistematização das aprendizagens desenvolvidas.

Quanto às conclusões o aluno já na posse dos resultados deve conseguir estabelecer uma resposta à questão problema, apresentada no início do protocolo experimental. De acordo com Martins *et al.* (2001, p.49) “a conclusão refere-se à resposta (possível) à questão-problema inicial”.

Esta aula proporcionou aos alunos o contacto de forma ativa com a ciência, produzindo conhecimento, desenvolvimento da literacia científica, a familiarização com material laboratorial e o desenvolvimento de competências.

#### 2.3.4. Área curricular disciplinar de Matemática

A planificação de seguida apresentada (quadro 11) foi construída para lecionar uma aula no 4.º ano do Jardim-Escola João de Deus e destinada à área curricular disciplinar de Matemática.

A estratégia selecionada e descrita no plano seguinte teve em consideração os interesses dos alunos.

Quadro 11 – Planificação – Área curricular disciplinar de Matemática

Jardim-Escola João de Deus	
Plano de aula	
Nível de escolaridade: 4.º ano	Filipa Martins
Professora: Ana Sofia Caldas	MPE1C
Data: 07/11/2011	
<b>Área – Matemática</b>	
Conteúdos	Procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números e operações aritméticas</li> <li>• Grandezas e medidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de um jogo, em equipas, onde os alunos terão que responder a questões relacionadas com conteúdos matemáticos, para avançar e vencer.</li> <li>• As questões estarão relacionadas com a leitura de números, operações e situações problemáticas.</li> </ul>
Objetivos	
Capacidades – Destrezas	Valores – Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raciocínio Lógico:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cálculo;</li> <li>- Representar oralmente.</li> </ul> </li> <li>• Precisão conceptual:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar informação;</li> <li>- Sistematizar dados.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenção;</li> <li>- Autonomia.</li> </ul> </li> <li>• Rigor:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Precisão;</li> <li>- Interesse.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Material:</b> Tabuleiro de jogo, marcadores, perguntas, ficha formativa, pontos ganhos.	
Baseado no Modelo T de Unidade de Aprendizagem	(Este plano está sujeito a alterações)

Nesta aula pretendi trabalhar conteúdos matemáticos de forma lúdica e desenvolver uma aprendizagem cooperativa.

No centro da sala encontrava-se um tabuleiro de jogo, de grandes dimensões, onde as crianças iam colocando o seu pião e iam avançando, à medida que respondiam corretamente a situações problemáticas, selecionadas ao acaso pelos grupos.

A turma foi dividida em quatro grupos. Os grupos eram compostos por um número reduzido de elementos, pois assim estes podiam olhar-se olhos nos olhos e discutir sobre o problema proporcionando a participação de todos os elementos.

Ao “construir” os grupos tive o cuidado de juntar alunos com um rendimento escolar mais baixo, com alunos com um melhor aproveitamento escolar, pois assim podia haver uma entreajuda entre pares.

Optei por este tipo de estratégia, pois acredito que o trabalho em grupo e consecutivamente a aprendizagem cooperativa facilitem a aquisição de conhecimentos. De acordo com Delors (1999, p.132) “para muitos de nós torna-se mais fácil abarcar ideias importantes ou conseguir a compreensão duma matéria complexa, se tivermos oportunidade de pensar alto e confrontar o nosso pensamento com o de outras pessoas”.

Este tipo de aprendizagem também promove o desenvolvimento social da criança. Freitas e Freitas (2002) defendem a ideia de que os alunos tal como necessitam aprender conteúdos académicos, também necessitam de aprender competências sociais.

Por fim, também é importante que a criança tenha oportunidade de participar em diferentes tipos de experiências de aprendizagem, de modo a que se aperceba melhor das suas próprias preferências. Delors (1999, p.132) declara “as aulas em que os alunos são encorajados e ajudados a trabalhar cooperativamente proporcionam-lhes oportunidades de aprendizagem, quer relativamente pessoal, quer aos seus objectivos académicos”.

A escolha de situações problemáticas como núcleo de desenvolvimento desta aula, prendeu-se com o facto de estes “exercícios” darem a possibilidade aos alunos de testar vários raciocínios e cálculos, confrontando-os no final e obtendo apenas uma solução através de inúmeras resoluções. Martins *et al.* (2002, p.62) declara “como práticas de ensino recomendadas...surtem entre outras, a abordagem através de situações problemáticas, a discussão de ideias e a justificação de raciocínios”.

Tal como aponta Serrazina *et al.* (2002, p.43) “uma das principais características de um problema é ter um objectivo bem definido mas que não é rapidamente alcançável”, a

mesma autora (p.44) declara "na resolução de problemas o objectivo é encontrar um caminho para atingir um ponto não imediatamente acessível".

As situações problemáticas aplicadas durante a aula envolviam problemas não rotineiros, que acabavam por constituir desafios para os alunos. Jensen (2002, p. 60) aponta "o melhor modo de desenvolver o cérebro é através da resolução de problemas que constituem desafios".

Este tipo de exercícios permite desenvolver várias áreas do cérebro. O autor citado anteriormente (p.60-61) defende "as crianças necessitam resolver problemas complexos e aliciantes. Contudo, a resolução de problemas não está limitada a uma área do cérebro. Afinal, podemos resolver um problema no papel, com um modelo, uma analogia ou metáfora".

No início da aula as equipas foram identificadas através da atribuição de um número e um pião.

Cada equipa lançava o dado e andava tantas casas quantas as que o dado ditava. Era escolhido, ao acaso, um envelope que no seu interior continha uma situação problemática e todos os grupos resolviam a situação.

Quando a equipa que tinha lançado o dado concluísse a tarefa, tinha que mostrar, perante o resto da turma como tinha resolvido o exercício e quais as estratégias utilizadas.

Boavida *et al.* (2008) expõe

os alunos devem ser encorajados a apresentar à turma as suas resoluções e a explicar porque acham que fazem sentido...estes aspectos tornam os alunos mais sistemáticos nas suas explorações e facilitam o desenvolvimento de uma maior sensibilidade ao funcionamento e aplicabilidade dos conceitos matemáticos (p.33).

Caso a equipa obtivesse o resultado correto e o seu raciocínio fosse bem explicado progredia uma casa, caso contrário ficava onde estava.

Esta aula permitiu que os alunos desenvolvessem competências académicas, sociais e organizacionais.

# Capítulo 3

## Dispositivos de Avaliação

### 3.1 Descrição do capítulo

O presente capítulo refere-se à avaliação. No início do mesmo será feita uma abordagem fundamentada sobre o tema avaliação, que irá dar resposta às seguintes questões:

- O que é a avaliação?
- Quais os seus princípios?
- Qual a sua finalidade?
- De que modo é aplicada na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Posteriormente será feita a avaliação de quatro dispositivos de avaliação, dois referentes ao Pré-Escolar relacionados com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e domínio da Matemática, e os outros dois relacionados com cada uma das áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

Os dispositivos selecionados foram aplicados por mim durante o período de estágio profissional e encontram-se devidamente contextualizados, estando os mesmos em anexo.

Para cada um dos dispositivos será feita a descrição dos parâmetros e critérios a avaliar e será apresentado um quadro de cotações atribuídas a cada um deles. Após a apresentação do quadro, surgirá uma grelha de avaliação e, por fim, a apresentação dos resultados em gráfico, bem como a sua análise.

### 3.2 Fundamentação teórica

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, e está inteiramente relacionada com a recolha sistemática de informações, que permitem ao docente e tomar decisões, de forma a melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos. Assim, a avaliação constitui um elemento regulador da aprendizagem, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos durante o seu percurso pelo Ensino Pré-Escola e Básico.

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (2003, p.337), “a função da avaliação corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades”.



Leite e Fernandes (2002, p.39) defendem: “pretende-se com a avaliação evitar desvios ao que previamente foi planejado e impedir a ocorrência de efeitos marginais ao caminho delineado e aos resultados antecipados”.

Segundo os mesmos autores este procedimento (avaliação) permite também regular a atividade do professor, uma vez que promove informações sobre os efeitos do ensino e a sua organização e permite a incorporação dessas informações na reformulação dos processos de ensino/aprendizagem.

Existem diferentes tipos de avaliação, de acordo, com as funções que desempenham, as particularidades de que se revestem e os momentos em que são aplicados.

Os três tipos de avaliação de que o professor se socorre são complementares uns dos outros, assim o uso de um não dispensa o uso dos outros dois. Os tipos de avaliação utilizados são a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.

Ribeiro e Ribeiro (2003, p.342) afirmam, “a avaliação diagnóstica tem como objectivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens”.

Este tipo de avaliação tem lugar, geralmente, quando se inicia uma unidade ou segmento de ensino, no entanto, por vezes é posta em prática no decorrer do processo de aprendizagem. Há que ter em conta que a avaliação diagnóstica não é aplicada nem está relacionada com momentos temporais determinados (como o início do ano letivo) mas sim com o início de novas aprendizagens.

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (2003), o professor aplica este tipo de avaliação pois precisa de saber se os alunos possuem os pré-requisitos necessários à nova unidade e se já adquiriram algumas das aprendizagens da mesma.

Segundo Leite e Fernandes (2002, p.39), “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”.

No que diz respeito à avaliação formativa os autores anteriormente citados definem três ideias-chave da concretização de uma prática deste tipo de avaliação são elas: regular (processos); reforçar (êxitos); remediar (dificuldades).

Ribeiro e Ribeiro (2003), definem avaliação formativa como sendo algo que

acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam (p.348).

De acordo com Leite e Fernandes (2002, p.42) para que isso seja possível, ou seja, “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”.

O professor deve elaborar um plano de avaliação de uma unidade sempre que pretender colocar em prática a avaliação formativa, deste plano devem constar os objetivos essenciais a avaliar e os momentos em que é oportuno administrar provas de avaliação formativa.

Os testes formativos segundo Ribeiro e Ribeiro (2007, p.349), incidem sobre “um núcleo restrito de objetivos de uma unidade de ensino, avaliando em profundidade e não em extensão”.

Leite e Fernandes assumem que não faz muito sentido que a avaliação formativa seja objeto de classificação. Esta processa-se na intimidade de professor-aluno e recorre a mensagens que têm como objetivo reforçar os êxitos conseguidos pelos alunos e indicar o que podem fazer para “combater” dificuldades que existam ou para melhorar as suas aprendizagens.

A avaliação sumativa segundo Ribeiro e Ribeiro (2003, p.359), “procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”.

Este tipo de avaliação tem como finalidade classificar os alunos, ou seja, atribuir-lhes uma classificação e decidir a sua progressão ou retenção. Por essa razão, a avaliação sumativa apenas ocorre no final de um período relativamente longo – um ano, um período, uma unidade de ensino.

Leite e Fernandes (2002, p.43) afirmam, “na avaliação sumativa recorre-se a instrumentos e a procedimentos de avaliação final, realizados segundo uma estrutura de síntese”.

Os instrumentos utilizados neste tipo de avaliação são os testes sumativos, de acordo com Ribeiro e Ribeiro (2003, p.360), este “incidem sobre um conjunto vasto de objetivos, avaliando aprendizagens representativas dentro desse conjunto e proporcionando, assim, um quadro final de resultados conseguido”.

Surge nesta altura uma questão importante: Qual a distinção entre avaliar e classificar?

Tal como foi descrito anteriormente, avaliar corresponde a analisar cuidadosamente as aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que permite ao professor e ao aluno detetar os objetivos atingidos e aqueles onde surgiram algumas dificuldades.

Classificar, de acordo com Ribeiro e Ribeiro (2003), é transferir para uma escala de valores as informações fornecidas pela avaliação, permitindo comparar e seriar resultados, de modo a tomar decisões relativas à progressão ou não dos alunos no sistema escolar.

Segundo Tenbrink (2002, p.266), “a escala de avaliação numérica é simplesmente uma lista de números com chaves descritivas que permanecem constantes...O observador coloca um número que melhor descreve a pessoa ou o produto que se avalia”.

Tenbrink (2002, p.273) defende que para construir uma escala são necessários 5 passos:

1. “Especificar um resultado de aprendizagem apropriado”;
2. “Enumerar as características importantes de cada resultado”;
3. “Definir uma escala para cada característica”;
4. “Ordenar as escalas”;
5. “Escrever as instruções”.

Em relação à Educação Pré-Escolar a avaliação trata-se fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de forma a ajudar o educador a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. Estes elementos podem ser recolhidos através da observação e de registos diversificados, constituindo desta forma a base de planeamento e da avaliação, como suporte à intencionalidade do processo educativo.

O Ministério da Educação (Circular n.º4/2011, p.4), declara que compete ao educador na gestão curricular “definir uma metodologia de avaliação de acordo com as suas concepções e opções pedagógicas, capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e os procedimentos e estratégias de avaliação a adoptar”.

Para que o educador avalie o processo e os efeitos, tem que tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades da crianças e do grupo e à sua evolução.

Assim, na Educação Pré-Escolar apenas são aplicados dois tipos de avaliação anteriormente descritas, são elas a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa.

O Ministério da Educação (Circular n.º17/2007, p.4), define como finalidades da avaliação para este ano de escolaridade:

– “apoiar o processo educativo, permitindo ajustar metodologias e recursos, de acordo com as necessidades e interesses de cada criança e as características do grupo, de forma a melhorar as estratégias de ensino/aprendizagem”;

– “reflectir sobre os efeitos da acção educativa, a partir das observações de cada criança e do grupo, reconhecendo a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas e o modo como contribuíram para o desenvolvimento de todas e de cada uma, de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens”;

– “envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, inerente ao desenvolvimento da actividade educativa, que lhe permita, enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como vai ultrapassando”;

– “contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a actividade educativa, tomar decisões, planear a acção”;

– “conhecer as crianças e o seu contexto, numa perspectiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo”.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2007) afirmam:

a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver pela criança. Neste sentido a avaliação é suporte do planeamento (p.27).

O educador quando avalia deve procurar recolher informação sobre o desenvolvimento da criança não só através das observações que faz dentro e fora do espaço de aula, mas também, através de troca de impressões com os colegas, auxiliares de acção educativa e encarregados de educação. O Ministério da Educação (Circular n.º4/2011, p.4) refere que no processo de avaliação intervêm:

– O professor;

– As crianças – são implicadas no processo de avaliação;

- A equipa – a partilha de informação com outros elementos da escola permite ao educador ter um maior conhecimento sobre a criança;
- Os encarregados de educação – “a troca de opiniões com a família permite não só um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação, como também, promove uma atuação concertada entre o jardim-de- infância e a família”;
- O Departamento Curricular de Educação Pré-Escolar – “a partilha de informação entre os educadores do estabelecimento é promotor da qualidade da resposta educativa”;
- Os Órgãos de Gestão – “os dados da avaliação realizados pelo Departamento Curricular da EPE, deverão estar na base das orientações e decisões, bem como, na mobilização e coordenação dos recursos educativos existentes”;

Cabe ao educador, no início do ano letivo, realizar uma avaliação diagnóstica tendo em vista a caracterização do grupo e de cada criança. Pretende-se com este tipo de avaliação apurar o que a criança já sabe, quais os seus interesses e as suas necessidades e o contexto familiar onde se encontra inserida. Este tipo de avaliação pode ocorrer em qualquer altura do ano letivo e em consonância com a avaliação formativa, com vista a reajustar o projeto curricular de grupo.

No que diz respeito à avaliação final o educador deve elaborar o relatório de Avaliação do Projeto Curricular de Grupo/Turma; deve redigir um documento onde estejam expressas as aprendizagens mais significativas do aluno, dando relevo ao percurso, evolução e progressos do mesmo. Por fim tem que comunicar aos encarregados de educação e aos outros professores o que as crianças sabem e são capazes de realizar.

Em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico quando se avalia incide-se sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo e sobre as aprendizagens de carácter transversal como sendo a educação para a cidadania, compreensão e expressão da língua portuguesa e a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Segundo o Ministério da Educação (Despacho Normativo n.º6/2010) os objetivos da avaliação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico são:

- “apoiar o processo educativo, de modo a promover o sucesso dos alunos, através da selecção de metodologias e de recursos adequados às suas necessidades educativas” (p.7464);

– “certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa, interna e externa” (p.7464);

– “contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento” (p.7464).

No 1.º Ciclo do Ensino básico são aplicados os três tipos de avaliação, anteriormente descritos, avaliação diagnóstica, formativa e avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica auxilia o docente a elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, de forma a facilitar a integração escolar do aluno. Este tipo de avaliação pode ser aplicado em qualquer momento do ano letivo e em articulação com a avaliação formativa, tal como foi mencionado anteriormente.

A avaliação formativa recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, esta é a modalidade de avaliação mais utilizada no ensino básico. Este tipo de avaliação tem como finalidade a obtenção de informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências tendo como objetivo rever e melhorar os processos de trabalho.

O Ministério da Educação (Despacho Normativo n.º1/2005) expõe:

a avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, designadamente no âmbito dos órgãos colectivos que concebem e gerem o respectivo projecto curricular e, ainda, sempre que necessário, com os serviços especializados de apoio educativo e os encarregados de educação, devendo recorrer, quando tal se justifique, a registos estruturados (p.73).

A partir dos dados recolhidos através da avaliação formativa, o professor titular de turma pode propor aos órgãos da direção executiva que mobilizem e coordenem os recursos educativos existentes na escola com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos.

A avaliação sumativa diz respeito a uma apreciação global do desenvolvimento das aprendizagens e das competências adquiridas pelos alunos em cada disciplina ou área curricular. Esta avaliação é elaborada pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes e tem como finalidade informar os alunos e os encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e das competências definidas para cada área curricular e não curricular e tomar decisões sobre a progressão ou retenção dos alunos. No entanto, a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância. Por esta razão deve-se sempre que necessário reorganizar o trabalho escolar de forma a

otimizar as situações de aprendizagem, incluindo-se nesta a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento.

A informação resultante da avaliação sumativa expressa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares.

### 3.3 Avaliação das atividades

Para que se possa realizar a avaliação das atividades e classificação das mesmas foi necessário elaborar quatro dispositivos.

Para cada proposta de trabalho foi realizado um quadro que apresenta a descrição da grelha de avaliação. Esta grelha é constituída por parâmetros e critérios, estes têm que ser descritores do que os alunos têm que responder, para posteriormente serem classificados.

A classificação é dada com base na escala de Likert, apresentada no quadro 12, esta escala permite avaliar a qualidade e quantidade ou o nível de rendimento alcançado pelos alunos.

Quadro 12 - Escala de tipo Likert

<b>Fraco</b> 0 – 2,9
<b>Insuficiente</b> 3 – 4,9
<b>Suficiente</b> 5 – 6,9
<b>Bom</b> 7 – 8,9
<b>Muito Bom</b> 9 – 10

Posteriormente será apresentada uma grelha de avaliação referente às cotações atribuídas a cada aluno.

Para concluir e ter uma precessão mais rápida das classificações e da homogeneidade ou heterogeneidade das mesmas, estas serão apresentadas em gráficos circulares, que posteriormente serão analisados.

### 3.3.1. Dispositivos de avaliação aplicados no Ensino Pré-Escolar

- **Dispositivo de avaliação de domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

O primeiro dispositivo de avaliação, presente em anexo (**Anexo A**), foi aplicado no Ensino Pré-Escola à turma do Bibe Azul, este dispositivo foi aplicado para aferir o conhecimento dos alunos no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi concretizado por 25 alunos, no dia 6 de dezembro de 2010 e teve uma duração aproximada de 30 minutos.

- O quadro que se segue (quadro 13) é descritor dos parâmetros e critérios a ter em conta na correção do dispositivo de avaliação anteriormente referido, no mesmo quadro estão presentes as cotações atribuídas a cada uma das perguntas.

Os parâmetros a avaliar são os seguintes: identificação de letras minúsculas e maiúsculas, de imprensa e manuscritas; leitura; ortografia; e pintura.

Os critérios utilizados pretendiam avaliar se o aluno fazia a correspondência correta entre:

- letras minúsculas de imprensa e minúsculas manuscritas;
- letras minúsculas manuscrita e as letras maiúsculas manuscritas;
- letras maiúsculas manuscrita e as letras maiúsculas de imprensa;

Pretendia-se, ainda, averiguar se o aluno escrevia os vocábulos corretamente e os associava a uma imagem e por fim se tinha uma apresentação cuidada e não apresentava erros ortográficos.

- O quadro 14 representa a grelha de avaliação referente ao dispositivo de avaliação de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e ilustra as cotações atribuídas a cada aluno.

- A figura 28 exhibe, através de um gráfico, os resultados obtidos na atividade 1, estes resultados são apresentados qualitativamente.



Quadro 13 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 1

N.º	Parâmetros	Critérios		Cotações
1	Identificação de letras minúsculas e maiúsculas de imprensa e manuscritas	O aluno faz a correspondência correta entre as letras minúsculas de imprensa e as letras minúscula manuscritas (por cada correspondência correta)	0,25	4,5
		O aluno faz a correspondência correta entre as letras minúsculas manuscrita e as letras maiúsculas manuscritas (por cada correspondência correta)	0,25	
		O aluno faz a correspondência correta entre as letras maiúsculas manuscrita e as letras maiúsculas de imprensa (por cada correspondência correta)	0,25	
2	Leitura, ortografia e pintura	O aluno escreve os vocábulos no espaço reservado para o efeito (por cada correspondência correcta)	1	4,5
		O aluno não escreve nenhuma palavra corretamente	0	
		Sem erros de ortografia	0,75	
		Com erros de ortografia		
		O aluno pinta as imagens	0,75	
	Apresentação	Muito cuidada e adequada	1	1
		Cuidada e adequada	0,6	
		Pouco cuidada e adequada	0,2	

Quadro 14 – Grelha de avaliação do dispositivo de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Questões	1	2	Apresentação	Total
<b>Cotações</b>	<b>4,5</b>	<b>4,5</b>	<b>1</b>	<b>10</b>
1	3,5	4,5	0,6	<b>8,6</b>
2	4,5	4,5	0,6	<b>9,6</b>
3	3,5	3,5	0,6	<b>7,6</b>
4	3,75	4	1	<b>8,75</b>
5	1,5	2	0,6	<b>4,1</b>
6	3	3,5	1	<b>7,5</b>
7	3,75	4,5	0,6	<b>8,85</b>
8	3,5	4	1	<b>8,5</b>
9	3,5	3,5	0,6	<b>7,6</b>
10	2,75	3	0,6	<b>6,35</b>
11	4,5	4,5	0,6	<b>9,6</b>
12	3,75	3,5	1	<b>8,25</b>
13	3,5	3,5	0,6	<b>7,6</b>
14	4,5	4	0,6	<b>9,1</b>
15	4,5	4,5	0,6	<b>9,6</b>
16	2,75	3	1	<b>6,75</b>
17	4	4,5	1	<b>9,5</b>
18	3,75	4,5	0,6	<b>8,85</b>
19	4,5	3,5	0,6	<b>8,6</b>
20	3	4	0,6	<b>7,6</b>
21	2,75	3	0,6	<b>6,35</b>
22	4	4,5	0,6	<b>9,1</b>
23	3,75	4,5	0,6	<b>8,85</b>
<b>Média</b>				<b>8,14</b>



Fig. 28 - Resultados obtidos na atividade 1

Com base nos dados expressos na figura 28, gráfico relativo aos resultados obtidos na atividade 1, podem observar-se os resultados alcançados na proposta de trabalho de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, aplicada no Bibe Azul.

Os resultados, quer da grelha de avaliação, quer do gráfico circular, demonstram que, de entre os 23 alunos que realizaram a proposta de trabalho, apenas um aluno teve uma classificação de Insuficiente que quantitativamente corresponde a 4,1 valores. Este aluno apresentou maior dificuldade no primeiro exercício que estava relacionado com a correspondência entre as letras maiúsculas, minúsculas, manuscritas e de imprensa. Seria importante voltar a preparar uma nova proposta para este aluno depois de tentar colmatar as suas fragilidades nesta área.

Através da leitura do gráfico e da grelha de avaliação percebemos que houve 3 alunos que obtiveram uma classificação de Suficiente sendo a nota mais baixa 6,35 valores e a mais alta 6,75 valores.

A classificação de Bom foi obtida por 13 alunos. O valor mais baixo foi 7,5 e o mais alto foi 8,85. Analisando o quadro 16 e a figura 28 percebemos que dezoito alunos obtiveram uma classificação de Muito Bom, sendo a classificação mais baixa 9,1 valores e a mais alta 9,6 valores. Assim, a média total das classificações atribuídas foi 8,14 valores que qualitativamente corresponde a um desempenho de Bom.

Nesta fase do ano letivo todos os alunos já conseguem identificar as letras minúsculas e maiúsculas, bem como reconhecem letras de imprensa e manuscritas.

- **Dispositivo de avaliação do domínio da Matemática**

O segundo dispositivo de avaliação, presente em anexo (**Anexo B**), foi aplicado no Ensino Pré-Escolar à turma do Bibe Encarnado, para aferir o conhecimento dos alunos no Domínio da Matemática, foi realizado por 28 alunos no dia 29 de outubro de 2010 e teve uma duração aproximada de 25 minutos.

- O quadro que se segue (quadro 15) apresenta os critérios e parâmetros utilizados na correção da atividade 2, bem como as cotações atribuídas a cada questão.

Esta ficha formativa pretende avaliar os seguintes parâmetros: identificação da quantidade cinco; motricidade; e apresentação.

Os critérios utilizados pretendem avaliar se o aluno

- identifica cinco animais diferentes;
- pinta as imagens fornecida sem sair por fora do contorno;
- desenha cinco animais
- tem uma apresentação cuidada.

- O quadro 16 diz respeito à grelha de avaliação de domínio da Matemática, neste quadro estão discriminados os resultados quantitativos que os alunos alcançaram em cada pergunta e cotação final obtida.

- A figura 29 representa o gráfico obtido depois da análise feita à grelha de avaliação, este gráfico ilustra as classificações qualitativas obtidas pelos alunos.

Quadro 15 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 2

N.º	Parâmetros	Critérios		Cotações
1	Identificação da quantidade cinco e motricidade	O aluno pinta quatro animais diferentes	3,5	4,5
		O aluno pinta três animais diferentes	1,5	
		O aluno pinta dois animais diferentes	1	
		O aluno pinta um animal	0,5	
		O aluno pinta no interior dos contornos	1	
		Não responde	0	
2	Identificação e representação da quantidade cinco	O aluno desenha 5 animais	4,5	4,5
		O aluno não desenha a quantidade indicada	2	
		Não responde	0	
	Apresentação	Muito cuidada e adequada	1	1
		Cuidada e adequada	0,6	
		Pouco cuidada e adequada	0,2	

Quadro 16 – Grelha de avaliação do dispositivo de Matemática

Questões	1	2	Apresentação	Total
<b>Cotações</b>	<b>4,5</b>	<b>4,5</b>	<b>1</b>	<b>10</b>
1	4,5	4,5	0,6	9,6
2	3,5	4,5	0,6	8,6
3	3,5	0	0,6	4,1
4	4,5	4,5	1	10
5	4,5	4,5	0,6	9,6
6	4,5	4,5	1	10
7	2,5	4,5	0,6	7,6
8	3,5	0	0,6	4,1
9	4,5	0	1	5,5
10	4,5	4,5	1	10
11	2,5	4,5	0,2	7,2
12	4,5	4,5	1	10
13	3,5	0	1	4,5
14	4,5	4,5	1	10
15	4,5	4,5	1	10
16	3,5	4,5	1	9
17	3,5	4,5	0,6	8,6
18	4,5	4,5	1	10
19	3,5	0	0,2	3,7
20	4,5	0	0,2	4,7
21	4,5	4,5	0,6	9,6
22	4,5	4,5	1	10
23	3,5	4,5	1	9
24	2,5	4,5	0,6	7,6
25	4,5	4,5	1	10
26	3,5	0	0,2	3,7
27	2,5	4,5	1	8
28	4,5	4,5	0,6	9,6
<b>Média</b>				<b>9,2</b>



Fig.29 – Resultados obtidos na atividade 2

Através da observação dos dados apresentados na figura 29, gráfico referente aos resultados obtidos na atividade 2, temos acesso às classificações qualitativas alcançadas na proposta de trabalho de Matemática, aplicada no Bibe Encarnado.

Os resultados, quer da grelha de avaliação, quer do gráfico circular, demonstram que, de entre os 28 alunos que realizaram a proposta de trabalho, 6 alunos obtiveram uma classificação qualitativa de Insuficiente. Os alunos que obtiveram este resultado conseguiram classificações elevadas no primeiro exercício proposto, mas falharam no segundo exercício obtendo uma classificação de zero valores.

Houve apenas um aluno teve uma classificação de Suficiente que quantitativamente corresponde a 5,5 valores.

Através da leitura do gráfico e da grelha de avaliação percebemos que houve 6 alunos que obtiveram uma classificação de Bom sendo a nota mais baixa 7,2 valores e a mais alta 8,6 valores.

Treze alunos obtiveram uma classificação de Muito Bom, sendo o valor mais baixo foi 9 e o mais alto foi 10. A média total das classificações atribuídas foi 9,2 valores que qualitativamente corresponde a um desempenho de Muito Bom.

Com a aplicação deste dispositivo pude constatar que quando é pedido aos alunos que desenhem uma quantidade eles não a cumprem pois simplesmente querem desenhar livremente, sem regras.

### 3.3.2. Dispositivos de avaliação aplicados no 1.º Ciclo do Ensino Básico

- **Dispositivo de avaliação de Língua Portuguesa**

O terceiro dispositivo de avaliação, presente em anexo (**Anexo C**), foi aplicado à turma do 1.ºano A do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade. Este dispositivo de avaliação foi realizado para aferir conhecimentos ao nível da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, foi concretizado por 23 alunos no dia 3 de maio de 2011 tendo a duração de aproximadamente 25 minutos.

- O quadro 17, apresentado a seguir, permite saber quais os parâmetros e conteúdos tidos em conta na correção do dispositivo de avaliação de Língua Portuguesa.

Esta proposta de trabalho pretende avaliar os seguintes parâmetros: identificação de famílias de palavra; execução de divisões silábicas; e aplicação de conhecimentos relativos a família de palavras. Pretendia também aferir o tipo de apresentação e a ortografia das crianças.

Os critérios utilizados pretendem avaliar se o aluno:

- assinala corretamente os vocábulos pertencentes a cada família de palavras;
- junta corretamente as sílabas das palavras fornecidas e insere os vocábulos facultados nas respetivas famílias de palavras;
- tem uma apresentação cuidada e não apresenta erros ortográficos.

- O segundo quadro (quadro 18) apresenta a grelha de avaliação desta atividade, que mostra qual a avaliação quantitativa obtida por cada aluno.

- A figura 30, diz respeito a um gráfico que ilustra o número de alunos e as classificações possíveis de obter.



Quadro 17 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 3

Nº	Parâmetros	Critérios		Cotações
1	Identificação de família de palavras	Assinala corretamente os três vocábulos que não pertencem às famílias de palavras	3	3
		Assinala corretamente dois vocábulos	2	
		Assinala corretamente um vocábulo	1	
		Não assinala corretamente nenhum vocábulo	0	
2	Divisão Silábica	Junta corretamente as sílabas das três palavras e copia-as para o local correto	2	2
		Junta corretamente as sílabas de duas palavras e copia-as para o local correto	1	
		Junta corretamente as sílabas de uma palavra e copia-as para o local correto	0,5	
		Não respondeu	0	
	Identificação de família de palavras	Escreve os três vocábulos nas respectivas famílias de palavras	3	3
		Escreve apenas dois vocábulos nas respectivas famílias de palavras	2	
		Escreve somente um vocábulo na respectiva família de palavras	1	
		Não respondeu	0	
	Apresentação do trabalho	Muito cuidada e adequada	1	1
		Cuidada e adequada	0,6	
		Pouco cuidada e adequada	0,2	
	Correção ortográfica	Sem erros de ortografia	1	1
		Com 1 – 2 erros de ortografia	0,6	
		Com 3- 4 erros de ortografia	0,2	
		Com mais de 4 erros de ortografia	0	

Quadro 18 – Grelha de avaliação do dispositivo de Língua Portuguesa

Questões	1	2	Apres.	C.O	Total
<b>Cotações</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>10</b>
1	2	5	0,6	0,6	<b>8,2</b>
2	3	5	0,6	0,6	<b>9,2</b>
3	3	5	0,6	0,2	<b>8,8</b>
4	3	5	0,6	0,2	<b>8,8</b>
5	2	5	0,6	0,6	<b>8,2</b>
6	3	5	1	0,6	<b>9,6</b>
7	3	5	1	0,6	<b>9,6</b>
8	3	5	1	0,6	<b>9,6</b>
9	3	5	1	0,6	<b>9,6</b>
10	2	5	1	0,6	<b>8,6</b>
11	3	5	0,6	0,6	<b>9,2</b>
12	3	5	1	1	<b>10</b>
13	3	5	0,6	1	<b>9,6</b>
14	3	5	0,6	1	<b>9,6</b>
15	3	3	0,6	1	<b>7,6</b>
16	3	5	1	1	<b>10</b>
17	3	5	1	1	<b>10</b>
18	3	5	1	1	<b>10</b>
19	3	5	0,6	1	<b>9,6</b>
20	3	5	0,6	1	<b>9,6</b>
21	3	5	0,6	1	<b>9,6</b>
22	3	5	0,6	1	<b>9,6</b>
23	3	5	0,6	1	<b>9,6</b>
<b>Média</b>					<b>9,3</b>



Fig. 30 – Resultados obtidos na atividade 3

A figura 30 ilustra o gráfico referente às classificações obtidas na atividade 3, proposta de trabalho de Língua Portuguesa aplicada no 1.º Ano.

Os resultados, quer da grelha de avaliação, quer do gráfico circular, demonstram que de entre os 23 alunos que realizaram a proposta de trabalho 5 obtiveram uma classificação de Bom, sendo que a nota mais baixa foi 7,6 valores e a mais alta 8,8 valores.

Podemos constatar que 18 alunos obtiveram uma classificação de Muito Bom, sendo o valor mais baixo 9,2 e o mais alto 10, ou seja, a nota máxima.

Observando o gráfico conclui-se que o desempenho tido pelos alunos nesta atividade foi positivo, a média total das classificações atribuídas foi de 9,3 valores que qualitativamente corresponde a Muito Bom.

Como foi possível observar os alunos identificam as famílias de palavras, dominam a divisão silábica e já conseguem organizar os seus trabalhos no que refere à apresentação e correção ortográfica.

- **Dispositivo de avaliação de Estudo do Meio**

O quarto dispositivo de avaliação, presente em anexos (**Anexo D**), foi aplicado à turma do 2.ºano A do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade. Este dispositivo de avaliação foi realizado para aferir conhecimentos ao nível da área curricular disciplinar de Estudo do Meio, foi concretizado por 25 alunos no dia 31 de maio tendo sido a duração aproximada do mesmo 25 minutos.

- O quadro 19, que se segue, diz respeito aos parâmetros e critérios estipulados para a correção deste dispositivo de avaliação.

Nesta proposta de trabalho os parâmetros a avaliar relacionavam-se com a identificação dos processos de evaporação, condensação, precipitação e infiltração na terra. Pretendia-se também aferir o tipo de apresentação.

Os critérios utilizados pretendem avaliar se o aluno:

- desenha os elementos intervenientes neste processo (sol, nuvens, chuva e chuva neve ou granizo) e coloca corretamente as vinhetas correspondentes aos processos do ciclo da água no respetivo lugar;
- tem uma apresentação cuidada.

- O quadro 20 apresenta as cotações obtidas por cada aluno em cada uma das etapas deste trabalho, bem como a sua classificação quantitativa final.

- Por fim surge o gráfico relativo aos resultados obtidos na atividade 4, estes resultados aparecem sob forma de classificações quantitativas.

Quadro 19 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 4

N.º	Parâmetros	Critérios		Cotações
	Identificação do processo de evaporação	O aluno cola a imagem da fonte de calor no local correto	1	3
		O aluno coloca a vinheta com a palavra evaporação no local correto	1	
		O aluno cola as gotinhas no local correto	1	
		Não respondeu	0	
	Identificação do processo de condensação	O aluno cola as nuvens no local correto	1,5	3
		O aluno coloca a vinheta com a palavra condensação no interior de uma das nuvens	1,5	
		O aluno apenas cola as nuvens	1,5	
		O aluno coloca apenas a palavra condensação	1,5	
		Não respondeu	0	
	Identificação do processo de precipitação	O aluno cola a chuva neve ou granizo no local correto	1	2
		O aluno coloca a palavra precipitação no local correto	1	
		Não responde	0	
	Identificação do processo infiltração na terra	Coloca a vinheta infiltração na terra no local correto	1	1
		Não responde	0	
	Apresentação	Muito cuidada e adequada	1	1
		Cuidada e adequada	0,6	
		Pouco cuidada e adequada	0,2	

Quadro 20 – Grelha de avaliação do dispositivo de Estudo do Meio

Questões	1	2	3	4	Apres.	Total
<b>Cotações</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>10</b>
1	3	3	2	1	0,6	9,6
2	3	3	2	1	1	10
3	3	3	1	1	1	9
4	3	3	2	1	1	10
5	3	3	1	1	1	9
6	3	3	1	1	1	9
7	3	3	2	1	0,6	9,6
8	3	3	1	1	0,6	8,6
9	3	3	1	1	1	9
10	3	3	2	1	1	10
11	3	3	2	1	1	10
12	3	3	2	1	0,6	9,6
13	3	3	1	1	1	9
14	3	3	2	1	1	10
15	3	3	2	1	1	10
16	3	3	2	1	1	10
17	3	3	2	1	1	10
18	3	3	2	1	1	10
19	3	3	2	1	0,6	9,6
20	3	3	2	1	0,6	9,6
21	3	3	2	1	0,6	9,6
22	3	3	2	1	1	10
23	3	3	2	1	1	10
24	3	3	2	1	1	10
25	3	3	2	1	1	10
<b>Média</b>						<b>9,6</b>



Fig. 31 – Resultados obtidos na atividade 4

Os dados expressos na figura 31, relativos aos resultados obtidos na atividade 4, ilustram as classificações qualitativas alcançadas nesta atividade.

Através da análise dos resultados, presentes na grelha de avaliação e no gráfico circular, verificamos que de entre os 25 alunos que realizaram a proposta de trabalho 1 obteve uma classificação de Bom, sendo a sua nota quantitativa 8,6 valores.

Vinte e quatro alunos obtiveram uma classificação de Muito Bom, sendo as notas mais baixas 9 valores e as notas mais elevadas 10 valores.

Podemos concluir, através da análise do gráfico, que todos os alunos alcançaram uma nota positiva, o que demonstra que todos conseguiram realizar o que era pedido sem dificuldades.

Deste modo, denota-se que os alunos dominam a matéria referente ao Ciclo da Água, pois como é possível verificar a média total das classificações alcançadas foi 9,6 valores que corresponde qualitativamente a um resultado de Muito Bom.





# Reflexão Final

## 1. Considerações Finais

As vivências da discência influenciam a aprendizagem da docência, uma vez que os futuros professores têm no seu longo currículo discente representações acerca do que é ser professor.

Pela razão acima apresentada pode dizer-se que o estágio profissional I, II, III, a par das outras unidades curriculares, reveste-se de um cariz importante e é um dos elementos essenciais no processo de formação de docentes, pois constitui um momento de contacto com a realidade futura e permite realizar uma aprendizagem mais consciente acerca desta profissão, para além disso proporciona o crescimento pessoal e profissional de cada indivíduo.

A meu ver, a prática pedagógica dá oportunidade aos alunos de experimentarem métodos e técnicas diferentes dos já observados no seu anterior currículo discente e oferece a possibilidade de colocar em consonância a teoria e a prática, alargando, deste modo, o reportório de experiências que o aluno poderá transferir para o seu desempenho profissional futuro. De acordo com Formosinho (2001)

na formação de professores esta transmissão da base de legitimidade profissional ocorre, de forma indirecta ou directa, ao longo de todo o curso, permitindo ao aluno confrontar a prática docente experienciada nas disciplinas com a prática docente que, de forma implícita ou explícita, os diferentes professores formadores sugerem (p.47-48).

O estágio acaba por assumir uma forma de docência assistida e orientada, quer pela equipa de Supervisão de Prática Pedagógica, quer pelo professor titular de turma. As autoras Alarcão e Roldão (2008, p.54) referem que a supervisão deve ser entendida como “actividade de apoio, orientação e regulação” e segundo Formosinho (2001, p.49) espera-se que “as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão”.

Constituindo a prática pedagógica momentos de orientação e regulação, espera-se que os professores que acompanham os estagiários os ajudem no processo de evolução dos seus conhecimentos e de aplicação dos mesmos. No seguimento desta ideia surgiam as aulas surpresa e as aulas programadas pelos professores cooperantes e pela equipa de supervisão de Prática Pedagógica. Estas aulas proporcionavam ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permite a realização de uma reflexão para a ação, na ação e sobre a ação e o desenvolvimento de competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.

Tardif (2007, p.223) declara “as ‘competências’ do professor, na medida em que se trata mesmo de ‘competências profissionais’, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir”.

Refletir sobre a própria prática permitiu-me rever conceitos sobre a concepção de ser professora e levou-me a adotar uma postura investigativa e crítica sobre a mesma. As aulas que dei foram uma forma de refletir sobre pontos que julgava poderem ser melhorados, ou seja, a reflexão foi importante no sentido em que me permitiu detetar dificuldades e ultrapassá-las.

Através da elaboração deste relatório pude aumentar os meus conhecimentos acerca da temática educação, pois tive que realizar pesquisas sobre vários assuntos ligados à mesma, como sendo a formação pessoal, o perfil do professor, as estratégias e práticas a aplicar em sala de aula, o desenvolvimento infantil, organização e gestão curricular, a planificação, a avaliação entre outros.

Em relação aos últimos temas apontados realizei uma pesquisa mais aprofundada, pois representavam dois dos capítulos deste relatório.

Muitas vezes a pessoas afirmam que a vida de professor é fácil porque não sabem o que está por de trás do trabalho que se apresenta em sala de aula, apenas veem o resultado final e nem pensam no processo.

Uma das etapas que antecede uma aula é a etapa da planificação, ou seja, pensar e elaborar um plano de ação para isso há que delinear o que se pretende ensinar, selecionar as competências a desenvolver e pensar qual será a melhor estratégia a aplicar tendo em conta o público-alvo. De acordo com Perez (s.d) as planificações contemplam objetivos fundamentais e complementares, conteúdos significativos (arquitetura do conhecimento), estratégias de aprendizagem e avaliação por objetivos. Embora a planificação constitua um guia para ação esta pode sofrer alterações no momento de aplicação face a situações imprevistas.

Mas se existe trabalho que antecede a ação, o contrário também se verifica, depois de dar aula o professor tem que avaliar os conhecimentos dos alunos e nesta linha de ideias surge o capítulo da avaliação.

A avaliação tem como função orientar, regular e certificar as aprendizagens realizadas pelos alunos, por isso existe uma avaliação diagnóstico, uma avaliação formativa e uma avaliação sumativa. No entanto, se estamos a avaliar os conhecimentos dos alunos estamos

a avaliar também as nossas práticas, Segundo Leite e Fernandes (2002, p.39) “a avaliação tem (...) um papel de controlo das etapas e dos procedimentos de formação, tanto ao nível da actividade dos professores, como dos alunos”.

A realização deste capítulo fez-me ter uma visão mais clara acerca de como se avalia, pois uma pessoa pode saber a teoria, ou seja pode saber o que é a avaliação e quais os tipos de avaliação existente mas se não a sabe colocar em prática, a teoria de nada lhe serve.

O trabalho que desenvolvi ao longo destes quatro anos e meio e que agora termina com a conclusão e defesa do relatório profissional de estágio deu-me a possibilidade de:

- aprender a conhecer, este aspeto não visa apenas o conhecimento teórico mas também conhecimento dos processos cognitivos por excelência (raciocínio lógico, memória, dedução e compreensão);
- aprender a fazer, uma vez que tive que colocar em prática os conhecimentos que possuía e que era suposto transmitir;
- aprender a viver junto, pois durante a prática estive sempre acompanhada pelos meus colegas e pelos professores cooperantes e de supervisão pedagógica, este tipo de aprendizagem estava intimamente relacionado com o aperfeiçoamento dos valores e atitudes a ter em conta numa sociedade;
- aprender a ser, este tipo de aprendizagem só foi possível devido às outras três e comporta o desenvolvimento total do indivíduo, estando por essa razão intimamente relacionado com o desenvolvimento particular.

Estes quatro tipos de aprendizagem formam os quatro pilares da educação de acordo com Delors (1999, p.77) e necessário “estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim de vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança”.

## **2. Limitações**

Durante a concretização do relatório que agora concluo deparei-me com algumas adversidades e limitações, que em todo o caso tentei ultrapassar da melhor forma possível, pois durante o caminho que percorrermos poderão surgir contrariedades e há que saber superá-las.

A primeira dificuldade com que me deparei estava intimamente relacionada com o tempo que era necessário despender para concretizar este trabalho de forma organizada e coerente. Foi bastante difícil conciliar a os trabalhos e estudos a realizar durante o mestrado com a elaboração do relatório, por essa razão decidi dedicar-lhe mais tempo depois da conclusão do período de aulas do 2.º Ciclo de estudos.

O facto de ter observado poucas aulas lecionadas pela professora cooperante e bastantes aulas lecionadas pelos estagiários fez com que alguns relatos se tornassem parecidos e, nesse sentido, foi-me difícil diversificar alguns dos temas abordados nas inferências.

Quando chegou a altura de fundamentar cientificamente os meus relatos deparei-me com algumas adversidades como sendo a recolha de bibliografia atual, a dificuldade em conseguir consultar e requisitar livros sobre algumas temáticas, pois para além de mim havia mais colegas a elaborar a tese e o facto de ter estado a viver algum tempo em Espanha e ter que consultar alguns livros em castelhano fez-me perder algum tempo em traduções. No entanto, estes “pequenos problemas” foram solucionados.

O número de páginas que nos foi imposto também me causou algum transtorno pois ao realizar as inferências e, ao fundamentá-las, senti que, por vezes, tive de encurtar o tema que estava a tratar. Embora compreenda que fosse necessário haver um limite de páginas para a elaboração do presente relatório, quis descrever de forma completa e pormenorizada todos os dias do meu estágio, pois que estes representam uma aprendizagem através da experiência.

Para Zeichner (1993), o educador professor ao expor e analisar as suas práticas para si e para os seus pares, tem mais abertura para se aperceber dos seus erros. No seguimento desta ideia e para Guimarães e Lopes (2007, p.3668) “o estágio é também imprescindível para a construção da identidade profissional do docente, porque permite a integração entre conhecimentos teóricos e procedimentos e a necessária aproximação às situações em que decorre o exercício profissional”.

Para terminar por vezes senti-me um pouco perdida pois surgiram durante o processo de construção deste trabalho várias alterações a nível da estrutura interna do mesmo, bem como das normas a seguir. No entanto, consegui adaptar-me alterando sempre que foi necessário e pertinente.

### 3. Novas pesquisas

A formação de um indivíduo, e neste caso específico a minha, não termina com a conclusão deste ciclo de estudos que teve início no dia 11 de outubro de 2010 e terminou no dia 27 de janeiro de 2012, por esta razão quero continuar a investir no meu futuro, descobrindo e investigando áreas que se possam relacionar com a educação.

Apesar de vivermos num mundo em constante evolução, onde a ciência nos vai permitindo o acesso a novas tecnologias e novos suportes de transmissão de conhecimentos, gostava de investigar e recolher material ligado ao nosso passado cultural. Desta forma, pretendo fazer uma pesquisa acerca de jogos tradicionais portugueses, provérbios, lengalengas e trava-línguas utilizados nos dias de antigamente, histórias tradicionais portuguesas e canções que ouvíamos cantar em criança, passando, deste modo, algo que caiu em desuso mas que para mim faz parte do povo português e que permite colocar em consonância a escola e a família.

Para além deste projeto gostava de aperfeiçoar algumas técnicas ligadas à arte plástica e aos materiais de desperdício, mostrando às nossas crianças que nem tudo o que deitamos fora é lixo. É possível criar novos objetos e novos materiais a partir de desperdícios, ajudando assim o ambiente e no fundo o meio onde vivemos.

Para concluir gostava de no futuro empreender uma ideia que já surgiu, no meu pensamento, há algum tempo e que está associada ao contacto com o exterior, com a natureza. Essa ideia prende-se com, por vezes, deixar a sala de aula e partir para espaços livres. Nunca me vou esquecer da frase que um dos meus professores proferiu: “salas quadradas formam mentes quadradas!”.

Gostava de deixar uma última reflexão, um professor deve estar sempre em constante formação, pois todos os dias a sociedade e o conhecimento sobre os mais variados assuntos evoluem, o docente deve tentar fazer novas pesquisas e atualizar-se pois a aprendizagem não termina aqui ela é feita ao longo da vida (*lifelong learning*).

# Referências Bibliográficas

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Departamento de Educação básica – Ministério da Educação.
- Agüera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância*. Lisboa: Papa-letras.
- Alarcão, M. (1995). *Motivar para a leitura – Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Alcántara, J. A. (2000). *Como educar a auto-estima: métodos estratégias, actividades, directrizes adequadas, programação de planos de actuação*. Lisboa:Plátano
- Alet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, C. (1999). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Aranão, I. (1996). *A matemática através de brincadeiras e jogos*. Campinas, Brasil: Papyrus.
- Azevedo, M. (2000). *Teses, relatórios e trabalhos escolares – sugestões para estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica.
- Barbeiro, L. (2001). *Lengalíngua*. Leiria: Legenda – Edição e comunicação, Lda.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bento, J. O. (1994). “Profissionalidade Pedagógica e Formação de Professores”. *O professor*, Janeiro-Fevereiro, n.º36 (3.ª Série) Pp. 3-18.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel T. (2008). *A experiência matemática no Ensino básico – programa de formação contínua em matemática para professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (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. Recursos e técnicas para a formação do séc. XXI – Áreas Curriculares I (2.º vol.)*. Setúbal: Marina Editores, S.A.
- Borràs, L. (2001b). *Os docentes do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação do séc. XXI – Áreas Curriculares II (4.º vol.)*. Setúbal: Marina Editores, S.A.
- Cachapuz, A. (1995). O ensino das ciências para a excelência da Aprendizagem. In: Carvalho, A (Org.). *Novas Metodologias da Educação*, p. 350-385. Porto: Porto Editora (Colecção Educação volume 8)



- Caldeira, M. F. (s.d). *Os números e as operações aritméticas*. Documento não editado.
- Caldeira, M. F. (2009a). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Dissertação de Doutoramento. Málaga. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educacion.
- Caldeira, M. F. (2009b). *Aprender a matemática de forma Lúdica*. Editora: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Calixto, J. A. (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade de informação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Cardoso, M. (2002). As nove inteligências – a chave para enfrentar o futuro. *Revista Vencer!*, n.º 32, 48-60.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir, como remediar*. Lisboa: Editorial presença.
- Carvalho, M. L. (1982). *O método educativo João de Deus*. Comunicação apresentada no encontro sobre Metodologias da Educação em Portugal da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita - Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga : Inst. de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia 1999.
- Carvalho, T. R. (2002). Padrões de comunicação na sala de aula. In M. S. Lemos & T. R. Carvalho (Org.). *O aluno na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coll, C. (1996). *Psicologia de instrucció*. Barcelona: Universitat Aberta de Barcelona.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: ARTMED.
- Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança – Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros. (5.ª ed.)
- Cosme, A. & Trindade, R, (2002). *Manual de Sobrevivência de professores*. Porto: Asa Editores.
- Cunha, P. D. da (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Curto, P. M. (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.
- Delgado-Martins, E. (2011). *Assertividade*. Revista notícias Magazine. Lisboa: Global Noticias Publicações.

Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.

Despacho Normativo n.º6/2010, de 19 de fevereiro.

Despacho Normativo n.º1/2005, de 5 de janeiro.

Deus, J. (1997). *Cartilha Maternal* (8.ª ed.). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Dewey, J. (1968). *Experience et Éducation*. Paris: Collin.

Dias, L. & Landeira-Fernandez (2011). Neuropsicología del desarrollo de la memoria: de la edad preescolar al período escolar. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, vol.3 n.º1, 19-26.

Diniz, M. A. S. (2001). *As fadas não foram à escola*. Porto: ASA Editores II, S.A. (3ª. Edição)

Drew, W., Olds, A. & Junior, H. (1997). *Como motivar os seus alunos – actividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa: Plátano-Edições Técnicas.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da educação – Direcção-Geral de inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Escámez, J. (1998). *Educar en la autonomia moral*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Estanqueiro, A. (2000). *Aprender a estudar – um guia para o sucesso na escola* (9.ª ed.). Lisboa: TEXTO EDITORA, LDA.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Feldman, R.S. (1987). *Compreender a psicologia*. Portugal: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Ferreira, L. (2006). Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º35, 1-9.

Filipouski, M. A. (1986). “Actividades com textos em sala de aula”, in Regina Zilberman (org.), *Leitura em Crise na Escola*, 7.ª ed., Porto Alegre, Mercado Alberto, p.108-131.

Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (Org.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Flores, M. A. & Flores, M. (1998). O Professor – agente de inovação curricular. In José Pacheco; João Paraskeva e Ana Silva (Orgs.) *Reflexão e Inovação Curricular*. Braga: IEP/CEEP Universidade do Minho, pp. 80-99.

Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campos de Letras.

- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores – Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. Em Campos, P. B. (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Fourez, G., Maingain, A. & Durfour, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, M. & Freitas, C. (2002) *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: EDIÇÕES ASA.
- Galveias, M. (2008). *Prática Pedagógica: Cenário de formação profissional*. Recuperado em 2011, 21 de fevereiro de <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/H1%281%29.pdf>
- Gomes, J. A. (2000). *Da nascente à voz – contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: EDITORIAL CAMINHO S.A.
- Guimarães, C. M. & Lopes, C. C. G. (2007). *As Práticas Educativas-Formativas na Formação Inicial do Profissional da Educação Infantil*. Recuperado em 2012, 11 de junho de <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/H1%281%29.pdf>
- Harper, B. Ceccon, C. & Oliveira, M. D. de (1996). *Cuidado, Escola! Desigualdade, Domesticação e Algumas Saídas* (35ª ed.). Apresentado por Paulo Freire. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más critico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, vol.12, p.299-313.
- 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.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens – um guia para pais educadores*. Lisboa: ASA Editores II, S.A.
- Kraap, A. & Lemos, M. S. (2002). Os interesses dos alunos como condição e como objectivo da aprendizagem escolar. Em Lemos, M. S. & Carvalho, T. R. (Ed.), *O Aluno na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking university teaching: a framework for effective use of educational technology*. Londres: Routledge.
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Portugal: Instituto Piaget.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do sistema Educativo).

- Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das Ciências. Em H.V. Caetano, M. G. Santos (Orgs.), *Cadernos Didáticos de Ciências*, volume 1, pp. 79-97. Lisboa: ME-DES.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, C. A. (2002). *Estratégias e Métodos de Resolução de Problemas em Matemática*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Portugal: AREAL EDITORES, S.A.
- Lorenzato, S. (2006). *Educação infantil e percepção matemática*. Brasil: Autores Associados.
- Magalhães, V. F (2008). “A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder”, in: Otília Sousa & Adriana Cardoso (org.), *Desenvolver competências em língua portuguesa*, Lisboa: CIED; p. 55-73.
- Maia, R. L. (org.) (2002). *Dicionário de Sociologia*. Porto: Porto Editora
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial presença
- Martins, A. M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, C., Maia, E., Menino, H., Rocha, I. & Pires, M. V. (2002). O trabalho investigativo nas aprendizagens iniciais da matemática. Em J.P. Ponte, C. Costa, A. I. Rosendo, E. Maia, N. Figueiredo e A. F. Dionísio (Org), *Actividades de Investigação na Aprendizagem da Matemática e na Formação de Professores* (pp. 83-106). Lisboa: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Martins, I., Veiga, M.L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Lisboa: ME, Coleção Ensino Experimental das Ciências.
- Martins, I., Veiga, M.L., Teixeira, F., Tenro-vieira, C., Vieira, R.M., Couceiro, F. & Pereira, S.J. (2009). *Despertar par a Ciência – Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio a educadores de infância*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Matos, J. & Serrazina, L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.

Ministério da Educação (2007). Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Recuperado em 2011, maio 23, de [http://www.educacao.te.pt/images/downloads/circular17\\_DSDC\\_DEPEB\\_2007.pdf](http://www.educacao.te.pt/images/downloads/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf).

Ministério da Educação (2011). Circular n.º4 /DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar. Recuperado em 2011, maio 23, de [http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/CIRCULAR4\\_DGIDC\\_AvaliacaoEPE.pdf](http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/CIRCULAR4_DGIDC_AvaliacaoEPE.pdf).

Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* (6.ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica

Ministério da educação/Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2007) – *Orientações Curriculares – para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da educação – Direcção-Geral de inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Moraes, M. C. (2007). *O paradigma educacional emergente*. Brasil: Papyrus Editora.

Moreira, P. (2004). *Ser professor: competências básica...3*. Porto: Porto Editora.

Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Moreira, D. & Oliveira, I. (2005). *O jogo da matemática* (1.ª ed.). Lisboa. Universidade Aberta.

Moreno, M. L. R. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional – autonomía individual, sistema de valores e identidade laboral de los jóvenes*. Bilbao: Editorial Desclée de Rrouwer, S.A.

Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: EDITORIAL PRESENÇA.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Lisboa: EDITORIAL PRESENÇA.

Morgado, L. (1988). *Aprendizagem Operatória da Conservação das Quantidades Numéricas*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra. Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra.

Morgado, L. (2000). *O Ensino da Aritmética – perspectivas construtivistas*. Portugal: Almedina.

Norman, A. & Richard, C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Editora: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Pacheco, J. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Portugal: Livraria Minho.

Papalia, D. E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2001). *O mundo da criança* (5.ª ed.). Lisboa: MC-Graw-Hill.

- Pérez, M. R. *Una nueva forma de planificación en el aula: el modelo T*. Recuperado em 2011, Abril 14, de <http://www.martinianoroman.com/>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação – Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e experiência*. Texto Editora.
- Ponces de Carvalho, M. L. (S.D). *O espaço de ar livre nos Jardins-Escola João de Deus*. Documento não editado.
- Ponte, J. P. (1998). Investigação na aula de matemática. Em Segurado M. I., Ponte, J. P., Oliveira, H., Cunha, M. H. (Org.), *Histórias de investigações matemáticas* (p.15-23). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. E. & Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/aprender história: questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (2003). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C & Adragão, J. V. (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, M. P. C. P. (2008). A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso in: *Educação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. (Pp.66 – 75)
- Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M. A. & Neves, M. C. (1998). *Criar o Gosto pela Escrita – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. (coor. Sérgio Niza).

- Ruivo, I. M. S. (2006) João de Deus: Método de leitura com sentido. Actas do VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho.
- Sanches, I.B. (2001) *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome, Da importância da afectividade na Educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- 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.
- Serrazina, L., Vale, I., Fonseca, H. & Pimentel, T. (2002). Investigações matemáticas e profissionais na formação de professores. In J. Ponte, C. Costa, A. Rosendo, E. Maia, N. Figueiredo, & A. Dionísio (Orgs). *Actividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores*. (pp. 41 – 58) Lisboa: SPCE.
- Silva, E., Basto, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – leitura*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, P. (1996). *Escola-Família, uma relação entre Culturas* in: A criança, a Família e a Escola: Vamos brincar? Vamos aprender? Leiria: Escola Superior de Educação. (Pp. 21-30)
- Silveira-Botelho, A. T. C. P. (2009). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial de Professores em Portugal: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus. Dissertação de Doutoramento*. Universidade de Málaga. Faculdade de Ciencias de la Educacion.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da educação/Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- 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
- Sousa, A. B. (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Coleção Horizontes Pedagógicos, Edição Instituto Piaget: Lisboa.
- Stern, A. (1974). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tardif, M. (2007). *Saberes Docentes e Formação Profissional* (8.ª ed). Brazil: Vozes.
- Taton, R. (1969). *O cálculo mental*. Lisboa: Arcádia.
- Tavares, J. (1999). Conhecimento científico, pedagógico e gestão curricular: pressupostos para uma verdadeira ciência educacional. In R. Marques & M. C. Roldão (Org.).

*Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico. Reflexão participada.* Porto: Porto Editora.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento e Aprendizagem.* Editora Amedina, Coimbra.

Traça, M. E. (1992). *O fio da memória – do conto popular ao conto para crianças (2ª ed.).* Porto: Porto Editora.

Unesco, (1999). *Conjunto de materiais para a formação de professores: necessidades educativas especiais na sala de aula.* Lisboa: ME Instituto de Inovação Educacional.

Tenbrink, T. D. (2002). *Evaluacion guia practica para profesores.* Madrid: Narcea.

Wolman, S. (coord) (2006). *Apuntes para la enseñanza matemática: Calculo mental con números racionales.* Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaria de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola.* Porto: ASA, S.A.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas.* Lisboa: Educa.



# Anexos

# Anexo A

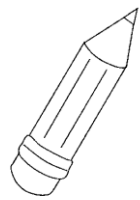
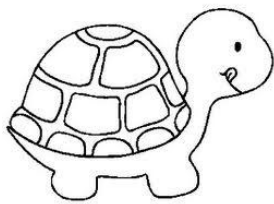
Dispositivo de avaliação de domínio da  
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1. Liga os grafemas fazendo a correspondência entre letra minúscula manuscrita e de imprensa e maiúscula manuscrita e de imprensa.

a ●	● k ●	● I ●	● A
t ●	● o ●	● U ●	● O
u ●	● a ●	● P ●	● L
p ●	● t ●	● A ●	● T
o ●	● l ●	● Q ●	● P
l ●	● u ●	● L ●	● U

2. Escolhe a palavra correta, de entre as que se apresentam, e escreve-a no espaço reservado para o efeito.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

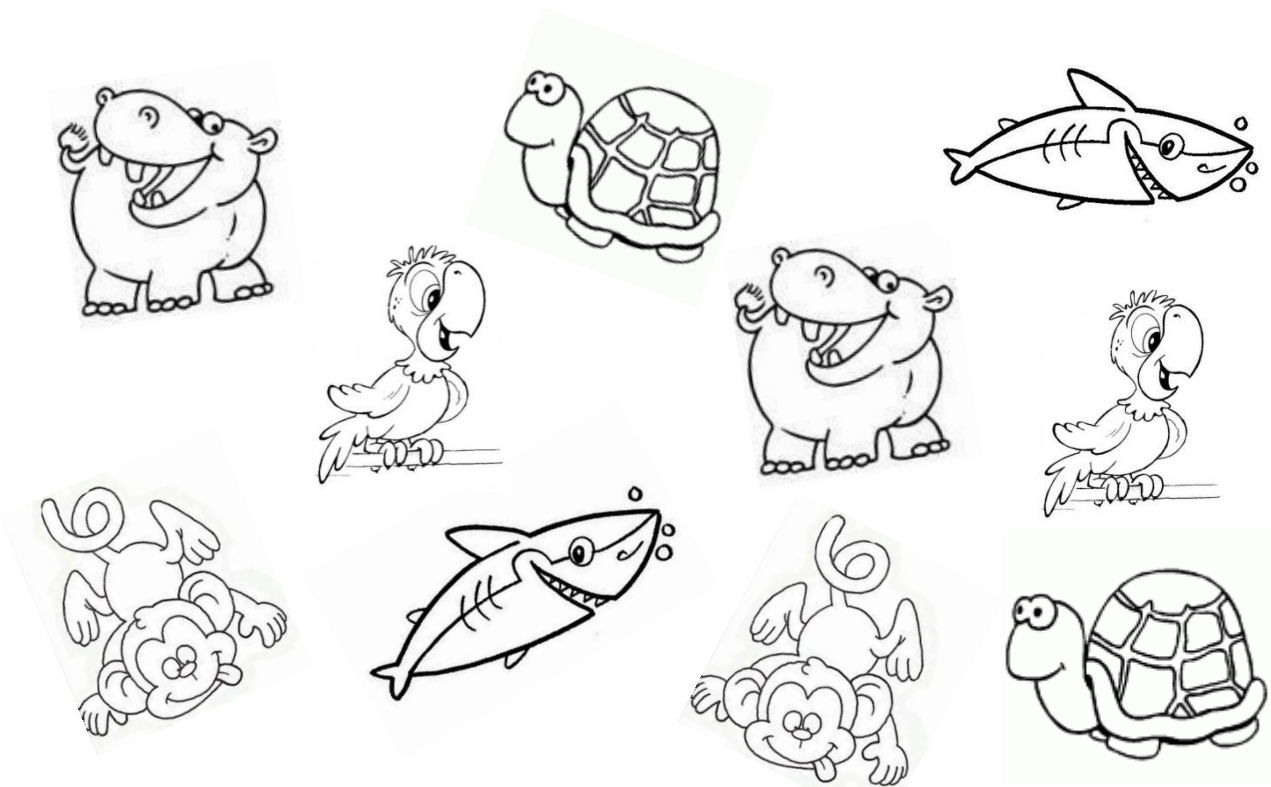
Casa - Jogo - Tartaruga - Borboleta - Lápis

# Anexo B

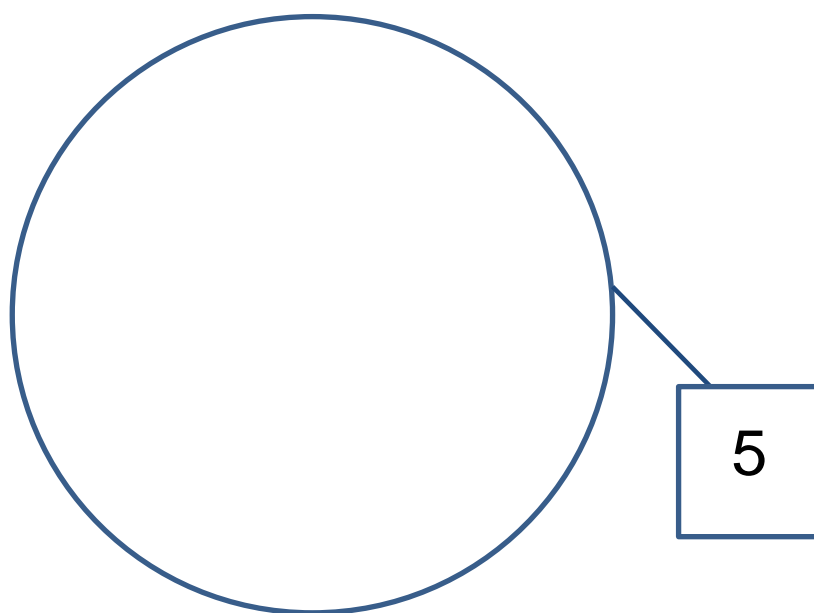
Dispositivo de avaliação do domínio da  
Matemática

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Pinta quatro animais que sejam diferentes entre si.



2. Desenha animais dentro do conjunto atendendo ao número de elementos pedido pelo mesmo.



# Anexo C

Dispositivo de avaliação de Língua Portuguesa

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Família de palavras

Tal como nós temos uma família, as palavras também o têm. As palavras que formam uma família de palavras estão associadas em função de um tema.

As **palavras descendem umas das outras**, assim, existe uma palavra original que é designada de **palavra primitiva**. A palavra primitiva, **em conjunto com as palavras que dela derivam** forma então uma **família de palavras**.

Ex: casa, casota, casarão.

1. Descobre o intruso no meio de cada uma das famílias de palavras apresentadas e pinta-o.

Carro      Carroça      Maria      Carrinho      Carrito



Água      Aguarela      Aguado      Livro      Aguaceiro



Flor      Florista      Florido      Florescer      Flauta



2. Junta as sílabas de modo a formares palavras e copia-as no espaço reservado para o efeito. Em seguida, coloca a palavra na família correspondente.

bor    sa

ce    do

co    lão    mi

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

comer      comida      \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_      saborear      saboreia

\_\_\_\_\_      doçaria      docinho



# Anexo D

Dispositivo de avaliação de Estudo do Meio



Ciclo da água

1. Complete o esquema que representa o Ciclo da água, colando as imagens que lhe foram fornecidas e preencha as vinhetas com as palavras corretas.

