

**Escola Superior de Educação João de Deus**

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I e II

# Relatório de Estágio Profissional

**Sandra Marisa de Barros Costa**

Orientador:

Professora Doutora Maria Filomena Tomaz Henriques Serrano Caldeira

Lisboa, julho de 2011



**Escola Superior de Educação João de Deus**

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I e II

# Relatório de Estágio Profissional

**Sandra Marisa de Barros Costa**

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do  
1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora  
Maria Filomena Caldeira

Lisboa, julho de 2011

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho representa muito esforço e com o apoio e a ajuda das pessoas abaixo referidas foi possível a realização do mesmo.

Agradeço ao Doutor António Ponces de Carvalho, diretor e professor na Escola Superior de Educação João de Deus, por me ter recebido neste estabelecimento de ensino, permitindo-me realizar a Licenciatura em Educação Básica e, posteriormente, o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, cuja maneira de ser e estar muito admiro, agradeço o apoio e a dedicação prestados ao longo da realização do presente relatório. É o meu ídolo!

Quero também agradecer a alguns professores, docentes desta Escola Superior de Educação, com quem pude estabelecer contato e crescer num futuro próximo, entre eles o Prof. Doutor José Maria de Almeida, Prof. Doutor Luís Larcher, Prof. Doutora Mariana Cortez, Prof. Doutora Isabel Ruivo, Prof. Doutora Paula Colares Pereira, Prof. Doutor Pedro Fidalgo, Prof. Doutora Diana Boaventura e Prof. Doutora Violante Magalhães.

Às minhas amigas de infância, Sofia, Joana e Telma, o meu obrigada por todos os momentos bons e outros menos positivos que passámos, mas que nos ajudaram a crescer enquanto pessoas e amigas.

Aos meus tios, Antónia Costa e Manuel Teles, pelo carinho e conforto que me disponibilizam todos os dias.

À minha prima Elisa Teles, estou grata por toda a ajuda que me tem dado em todos os momentos da minha vida.

Agradeço ao meu namorado pelo afeto, compreensão, apoio e carinho prestado com o passar dos tempos.

Ao meu irmão Paulo, à minha cunhada Soraia e ao meu sobrinho Gonçalo, a minha gratidão pelos momentos de alegria e horas de auxílio.

O meu muito obrigada aos dois grandes pilares essenciais na minha vida: os meus pais, Agradeço por tudo o que fizeram e fazem por mim, o amor incondicional, a confiança e força que me transmitem, o apoio emocional, o esforço que fizeram para que eu conseguisse alcançar este objetivo e o orgulho que têm por mim. O que hoje sou reflete-se na sua luta e trabalho.

Dedico todo este trabalho e esforço

Ao meu amado irmão Carlos

Que, infelizmente, já não está presente fisicamente entre nós, mas está e estará sempre no meu coração.

OBRIGADA POR TUDO!

## ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros.....	x
Índice de Figuras .....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
1. Identificação do local de estágio .....	1
2. Descrição da estrutura do relatório de estágio profissional .....	2
3. Importância da elaboração do relatório de estágio profissional .....	2
4. Identificação do grupo de estágio.....	3
5. Metodologia utilizada .....	3
6. Pertinência do estágio profissional.....	6
7. Cronologia/Duração .....	7
CAPÍTULO 1 - Relatos diários .....	9
Descrição do capítulo.....	9
1.1. 1. <sup>a</sup> Secção: 1. <sup>o</sup> ano B .....	9
1.1.1. Caracterização da turma.....	9
1.1.2. Caracterização do espaço .....	10
1.1.3. Rotinas .....	11
1.1.4. Horário de turma.....	17
1.1.5. Relatos diários .....	17
1.2. 2. <sup>a</sup> Secção: 2. <sup>o</sup> Ano B.....	43
1.2.1. Caracterização da turma .....	44
1.2.2. Caracterização do espaço.....	44
1.2.3. Rotinas.....	45
1.2.4. Horário de turma.....	45
1.2.5. Relatos diários.....	46
1.3. 3. <sup>a</sup> Secção: 3. <sup>o</sup> Ano B.....	72
1.3.1. Caracterização da turma.....	72
1.3.2. Caracterização do espaço.....	73
1.3.3. Rotinas.....	74
1.3.4. Horário de turma.....	75
1.3.5. Relatos diários.....	75

1.4. 4. <sup>a</sup> Secção: 4.º Ano A.....	96
1.4.1. Identificação do local de estágio.....	96
1.4.2. Caracterização da turma .....	96
1.4.3. Caracterização do espaço.....	97
1.4.4. Rotinas.....	97
1.4.5. Horário de turma .....	98
1.4.6. Relatos diários.....	98
1.5. 5. <sup>a</sup> Secção: 4.º Ano B.....	105
1.5.1. Caracterização da turma .....	105
1.5.2. Caracterização do espaço.....	106
1.5.3. Rotinas.....	106
1.5.4. Horário de turma .....	107
1.5.5. Relatos diários.....	107
CAPÍTULO 2 – Planificações .....	140
Descrição do capítulo.....	140
2.1. Fundamentação teórica.....	140
2.2. Planificações.....	145
2.2.1. Planificação da área curricular de Estudo do Meio .....	145
2.2.2. Planificação da área curricular de Língua Portuguesa.....	149
2.2.3. Planificação da área curricular de Matemática .....	152
2.2.4. Planificação da Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional. 156	
2.2.4.1. Planificação da área curricular de Língua Portuguesa .....	156
2.2.4.2. Planificação da área curricular de Matemática .....	158
2.2.4.3. Planificação da área curricular de Estudo do Meio .....	160
2.2.4.4. Planificação da área curricular do Jogo.....	162
CAPÍTULO 3 - Dispositivos de avaliação.....	164
Descrição do capítulo.....	164
3.1. Fundamentação teórica.....	164
3.2. Avaliação da atividade de Língua Portuguesa.....	169
3.2.1. Contextualização .....	169
3.2.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação.....	169

3.2.3. Grelha de avaliação .....	170
3.2.4. Descrição da grelha .....	172
3.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular .....	172
3.2.6. Análise do gráfico .....	173
3.3. Avaliação da atividade de Matemática .....	173
3.3.1. Contextualização .....	173
3.3.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação .....	173
3.3.3. Grelha de avaliação .....	178
3.3.4. Descrição da grelha .....	179
3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular .....	180
3.3.6. Análise do gráfico .....	180
3.4. Avaliação da atividade de Estudo do Meio .....	181
3.4.1. Contextualização .....	181
3.4.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação .....	181
3.4.3. Grelha de avaliação .....	183
3.4.4. Descrição da grelha .....	184
3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular .....	184
3.4.6. Análise do gráfico .....	185
CAPÍTULO 4 - Reflexão final .....	186
4.1. Considerações finais .....	186
4.2. Limitações .....	188
4.3. Novas pesquisas .....	188
Referências bibliográficas .....	190
Anexos .....	201



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de estágio. ....	8
Quadro 2 – Horário do 1.º ano B. ....	17
Quadro 3 – Horário do 2.º ano B. ....	45
Quadro 4 – Horário do 3.º ano B. ....	75
Quadro 5 – Horário do 4.º ano A. ....	98
Quadro 6 – Horário do 4.º ano B. ....	107
Quadro 7 – Planificação da área curricular de Estudo do Meio. ....	145
Quadro 8 – Planificação da área curricular de Língua Portuguesa. ....	149
Quadro 9 – Planificação da área curricular de Matemática. ....	152
Quadro 10 – Planificação da área curricular de Língua Portuguesa (PPACP). ....	156
Quadro 11 – Planificação da área curricular de Matemática (PPACP). ....	158
Quadro 12 – Planificação da área curricular de Estudo do Meio (PPACP). ....	160
Quadro 13 – Planificação da área curricular do Jogo (PPACP). ....	162
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a atividade na área curricular de Língua Portuguesa. ....	170
Quadro 15 – Grelha de avaliação de atividade na área curricular de Língua Portuguesa. ....	171
Quadro 16 – Legenda alusiva às classificações. ....	173
Quadro 17 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a atividade na área curricular de Matemática. ....	176
Quadro 18 – Grelha de avaliação de atividade na área curricular de Matemática. ....	178
Quadro 19 – Legenda alusiva às classificações. ....	180
Quadro 20 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a atividade na área curricular de Estudo do Meio. ....	182
Quadro 21 – Grelha de avaliação de atividade na área curricular de Estudo do Meio. ....	183
Quadro 22 – Legenda alusiva às classificações. ....	185

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Jardim-Escola João de Deus – Estrela. ....	1
Figura 2 – <i>Cartilha Maternal</i> na sala de aula. ....	11
Figura 3 – Cuisenaire. ....	19
Figura 4 – Material manipulável – Calculadores Multibásicos. ....	23
Figura 5 – Árvore Genealógica. ....	24
Figura 6 – 5.º Dom de Fröebel – Construção: “Colmeias”. ....	26
Figura 7 – Imagem representativa da língua. ....	32
Figura 8 – Projeção de sombras chinesas. ....	33
Figura 9 – Espaço da visita de estudo. ....	40
Figura 10 – Alunos a andar de <i>kart</i> . ....	40
Figura 11 – Imagem representativa de um planisfério. ....	66
Figura 12 – Três maquetas representativas de um solo. ....	83
Figura 13 – Sósia de D. Afonso II, O Gordo. ....	88
Figura 14 – Tangram ....	100
Figura 15 – Jogo de tabuleiro elaborado pelas crianças. ....	109
Figura 16 – Exemplo de uma planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem. ....	142
Figura 17 – Programação por capacidades e valores no âmbito da sociedade do conhecimento. ....	144
Figura 18 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade na área curricular de Língua Portuguesa. ....	172
Figura 19 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade na área curricular de Matemática. ....	180
Figura 20 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade na área curricular de Estudo do Meio. ....	184

## INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação João de Deus.

### 1. Identificação do local de estágio

O meu estágio profissional deste ano letivo (2010/2011) foi realizado no Jardim-Escola João de Deus da Estrela. Esta escola está situada no centro de Lisboa, na Avenida Álvares Cabral, junto do Museu e Escola Superior de Educação João de Deus. É uma zona de bastante movimento, já que nesta avenida existem várias escolas, bancos, cafés, restaurantes e lojas de pequeno comércio.

As árvores do Jardim Guerra Junqueiro (mais conhecido por Jardim da Estrela), bem como o som das badaladas do relógio da Basílica da Estrela, fazem parte do ambiente envolvente do Jardim-Escola.

A nível organizacional, o edifício do Jardim-Escola é composto por doze salas de aula, um salão, um ginásio, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de professores, uma sala multiusos, um gabinete da direção, uma secretaria, um refeitório, uma cozinha, casas de banho para crianças e adultos e dois espaços exteriores de utilização polivalente.

Abrange as valências de Jardim de Infância e Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

As crianças que frequentam o Jardim-Escola têm idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos e estão distribuídas em salas, mediante as faixas etárias, existindo duas salas para cada idade.



Figura 1 - Jardim - Escola João de Deus – Estrela

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

Na introdução, inclui-se a caracterização do local de estágio, a descrição da estrutura do relatório, a importância do mesmo, a identificação do grupo de estágio, a metodologia utilizada, a pertinência do estágio profissional, bem como a respetiva cronologia referente ao relatório de estágio profissional.

No capítulo 1 menciono a caracterização das cinco turmas em que estagiei, quatro no Jardim-Escola João de Deus – Estrela, e uma no ensino estatal, assim como as suas rotinas diárias, sendo estas seguidas pelos respetivos relatos diários descritos, inferidos e sustentados cientificamente.

O capítulo que se segue (capítulo 2) refere-se às planificações das aulas por mim lecionadas, bem como as respetivas estratégias e as devidas inferências com fundamentação científica sobre as mesmas.

Posteriormente, os dispositivos de avaliação durante o estágio profissional encontram-se no capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação. Foram alvos de avaliação as três áreas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio). Neste capítulo também se encontrará a fundamentação teórica acerca da importância e da essência da avaliação.

Por fim, na reflexão final (Capítulo 4) ficam delineados os objetivos que foram alcançados com o trabalho. Reflito sobre o trabalho em si, bem como as suas limitações e as novas pesquisas que pretendo fazer.

O estágio profissional realizou-se às segundas, terças e sextas-feiras, das 9 às 13horas.

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

Primeiramente, a elaboração do relatório de estágio profissional é importante, pois serve para a concretização de um requisito fundamental para a conclusão do Mestrado e para a conseqüente certificação para que me seja possível exercer a profissão de Docente do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A realização deste trabalho implica procura, investigação, leitura e um estudo de determinados conceitos. Permitiu-me investigar, aprofundar, assimilar conceitos úteis na vida académica, para um dia poder aplicá-los na vida profissional que se aproxima. Ajuda a refletir sobre o que se lê, a retirar conclusões dessas mesmas leituras, tendo em conta a acuidade científica, a atualidade e pertinência, obter perspetivas de diversos autores de livros, artigos, revistas e sustentar os meus relatos com fundamentação teórica.

Este relatório, serve para um dia mais tarde, ser um material de apoio para a minha atividade profissional, já que aqui estão contempladas as rotinas, as atividades realizadas pelas professoras e pelas crianças, assim como experiências vividas por mim e inferências pelo observado.

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

O meu grupo de estágio, inicialmente, era composto por mim e pela colega Vânia Gonçalves.

Uma semana após o início de estágio profissional, entrou um novo elemento no grupo, a colega Teresa Porto.

No final de outubro, princípio de novembro, a colega Teresa desistiu do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, passando o grupo a ser composto por dois elementos (por mim e pela Vânia).

Antes das férias de Natal, voltou a ser integrado um novo elemento, que só permaneceu um dia, e o grupo passou novamente a três elementos.

Tive a oportunidade de conhecer a Vânia nesta Escola Superior de Educação, durante a minha Licenciatura em Educação Básica e pude estabelecer uma amizade com ela. Temos uma boa relação o que facilitou toda esta interação, companheirismo e intercâmbio de ideias durante o período de estágio.

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

Os principais instrumentos na recolha de dados para o relatório de estágio profissional foram: a observação e a análise documental.

Nesta área, e não só, a investigação abrange requisitos para que a observação seja o mais adequada possível entre eles, e de acordo com Sousa (2009, p. 111):

- Observar não é julgar: É só 'olhar' e não 'ajuizar' (...).
- Neutralidade: Observar com isenção (...).
- Objectividade: Sem subjectividade (...).
- Universalidade: Susceptível de que outro observador observe o mesmo nas mesmas condições".

Segundo Quivy & Campenhoudt (2003, p. 155), "(...) a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise é submetido ao teste de factos e confrontado com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações".

Igea. *et al.*, (1995), citado por Calado & Ferreira (2005), mencionam que “o facto do investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe recolher as várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações”.

Gastano & Javier (1994), citado por Paiva (s.d.), salientam que “observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão”. Isto é, orienta a atenção para características do meio envolvente, da situação, sobre comportamentos e sobre interações entre as pessoas.

Salientando Ketele (1980), citado por Ketele & Damas (1985, p. 11), “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações”, reforçando ainda que “quanto mais este objectivo é claro e explícito, mais este acto de selecção se encontrará facilitado, mais circunscrito se tornará o objecto sobre o qual a atenção é dirigida”.

A observação é um processo que implica “descrição, a análise de situação, a conceptualização, a mobilização, o juízo crítico, o cálculo, a medida, o diagnóstico, a avaliação, a tomada de decisão, ...processos ao serviço dos quais se pode pôr a observação”, subscreve Kelete & Damas (1985, p. 12).

O tipo de observação realizada neste relatório foi direta. Deshaies (1997, p. 296) refere-a, “quando se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das acções, das realidades físicas”.

Para além de direta, o estágio foi realizado num ambiente natural, no tempo e no local onde decorreu toda a ação; participante, porque “como o desempenho dos vários papéis o fez de algum modo participar na vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de observação participante”, tal como referem Carmo & Ferreira (1998, p. 107).

Segundo estes autores (1998, p. 107), este tipo de intervenção transporta consigo vantagens e limitações:

“a possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura é, sem dúvida, a sua principal vantagem; como limitações dominantes salientam-se a morosidade que tal técnica exige e as dificuldades que levanta a uma posterior quantificação dos dados”.

Lucas (2006) afirma que:

“o principal instrumento de pesquisa é o investigador num contexto directo, frequente e prolongado com os actores sociais e os seus

contextos. Esta técnica é caracterizada pelo papel e a postura que o investigador adopta durante a observação, bem como o seu nível de participação e interacção com o que observa”.

Estrela (1994, p. 34) refere que:

“o observador intervém no trabalho que o aluno está a realizar, ajudando-o ocasionalmente ou limitando-se a pedir-lhe alguns esclarecimentos acerca do que ele está a fazer – modos, razões, fins imediatos (o “como”, o “porquê”, o “para quê”). Visa-se, assim, o esclarecimento de pistas levantadas por observação directa (ou por outros processos) e o levantamento de novas pistas explicativas”.

Em relação aos sujeitos observados, estes são informados, pois apesar de ser um estudo declarado, em que os participantes têm conhecimento da presença do observador, não têm conhecimento do que está a ser observado.

Segundo Alarcão & Roldão (2008, p. 29), “a observação é um dos dispositivos de análise cujas potencialidades os alunos parecem descobrir”. Assim, “observar não implica apenas constatar o que se está a passar, mas também colocar questões, ou seja, desmontar a situação. Porque é que é assim? Quais as razões? E se fosse de outra forma?”, tal como referem Alarcão & Roldão (2008, p. 45). Estes investigadores defendem que olhar em nosso redor com olhos de ver, ajuda-nos a prestar atenção a determinados aspetos, efetuar uma síntese entre a teoria e a prática, colocar questões e procurar métodos mais adequados. Uma “observação de si e dos outros”, como salientam Alarcão & Roldão (2008, p. 29).

Bell (1993), citado por Calado & Ferreira (2005), refere que a análise documental pode ser seguida em duas perspetivas:

“servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis do objecto em estudo; ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo de um projecto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios”.

A análise documental refere-se aos documentos a que acedi, como por exemplo, a caracterização da turma que está contemplada no Projeto Curricular de Turma e o horário da mesma, no Projeto Curricular de Escola. Tais documentos foram fornecidos pelas professoras cooperantes dos respetivos anos de escolaridade.

Flores (1994), citado por Calado & Ferreira (2005) afirma que:

“num contexto de investigação educacional, pode afirmar-se que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ter atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação”.

Para além deste tipo de documentos, também foi possível observar o dossiê das crianças, onde se encontram guardados todas as propostas de trabalho,

nomeadamente das três áreas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) elaboradas pela docente, por algumas estagiárias e efetuadas pelos alunos.

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

## **6. Pertinência do estágio profissional**

A prática pedagógica é uma mais valia do curso, com 12 horas semanais durante 33 semanas por ano, na Escola Superior de Educação João de Deus. O fato de efetuarmos com as crianças observadas atividades lecionadas, prepararmos e experimentarmos aulas, trocarmos ideias e conhecimentos, faz-nos crescer enquanto futuras docentes.

O estágio profissional representa momentos pessoais, que gradualmente me permitiram vivenciar diferentes situações, realidades, e colocar em prática metodologias e conhecimentos, optando por outras de modo a alargar horizontes pessoais e profissionais.

Permite preparar para o futuro, pois segundo Alonso & Roldão (2005, p. 36):

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

Como tal, o estágio profissional torna-se pertinente, pois permite-nos deparar com diversas situações, com experiências únicas, de modo a crescermos interiormente, enquanto pessoas, e futuros profissionais, pois tal como referem Alonso & Roldão (2005, p. 29), “durante esta formação adquire-se conhecimentos basilares para podermos desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimentos de quais as características mais importantes para vir a ser um professor de qualidade”. O estágio profissional traduz-se na formação inicial de professores em que a mesma é “a base da construção da profissionalidade”, tal como salientam os mesmos autores (2005, p. 29).

Segundo Nóvoa (1991, p. 21):

“(...) não se constrói por acumulação ( de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente e de identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.



A prática pedagógica pode ser um “choque” para o aluno estagiário. Daí a importância da mesma, visto que, ao longo deste período os formandos devem construir “uma visão mais realista sobre a sua profissão”, como afirma Pires (2007, p. 20). Vivemos a realidade e experimentamos uma nova etapa da nossa vida. Sentimos desafios que abraçamos, um teste às nossas capacidades, uma mistura de emoções.

Lisboa (2005), citado por Alonso & Roldão (2005, p. 30), refere que a prática pedagógica “(...) é a gênese do nosso profissionalismo docente (...) nunca deve ser vista como um final, mas como um repto, que bem lançado, nos instiga ao aperfeiçoamento no decurso de toda a carreira”.

Nóvoa (2001), citado por Alonso & Roldão (2005, p. 19), menciona que:

“não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é só prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização e conceptualização”.

Assim, importa realçar que é uma mais valia todo este contato direto que se pode usufruir. O Estágio Profissional fornece algo que não vem nos manuais e, com o qual tem que se lidar, vivenciando problemas reais, cada um diferente do outro, em que, às vezes, não se encontra na teoria uma solução. Ele proporciona diversos momentos na socialização profissional, na apropriação de normas, de linguagem e valores próprios da futura profissão.

## **7. Cronologia/Duração**

O cronograma de estágio (Quadro 1) que se segue evidencia a cronologia do tempo de estágio e a elaboração do presente trabalho. Nele consta o número total de horas utilizadas na elaboração do relatório, distribuídas por relatos diários em que incluem aulas programadas e aulas-surpresa, reuniões de acompanhamento orientadas, pesquisas bibliográficas e elaboração do relatório de estágio profissional.

Quadro 1 – Cronograma de estágio

Meses	Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro				Fevereiro				Março				Abril				Maio				Junho				Total de Horas	
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
Aulas Observadas		x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x	x	x	338 horas
Aulas Programadas				x		x	x							x			x	x																x	x		x	35 horas
Aulas Surpresa										x																								x	x			1 hora
Reuniões de Prática Pedagógica		x						x																												x		14 horas
Seminário de contato com a Realidade Educativa																																						25 horas
Pesquisas Bibliográficas								x		x	x			x	x	x		x	x	x									x	x	x	x	x	x	x	x	161 horas	
Elaboração do Relatório de Estágio Profissional					x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	354 horas	
N.º Total de Horas	<b>928 horas</b>																																					

## CAPÍTULO 1 – RELATOS DIÁRIOS

### **Descrição do capítulo**

Neste capítulo serão descritas todas as práticas observadas durante o período de estágio, sustentado cientificamente em determinadas páginas, relativamente a uma temática que considero importante aprofundar. Encontra-se dividido em cinco secções.

Na primeira secção está descrita a caracterização da primeira turma, caracterização do espaço, rotinas, horário e os relatos diários com inferências e fundamentações teóricas relativas ao estágio realizado no 1.º ano B; na segunda, terceira, quarta e quinta secções segue-se a mesma estrutura de trabalho, relativamente ao 2.º, 3.º, 4.º ano A e, por último 4.º ano B, respetivamente.

Ao longo dos relatos poderão ainda surgir fotografias ou esquemas que ilustram as atividades realizadas.

### **1.1. 1.ª Secção**

**Período de estágio:** de 12 de outubro de 2010 a 29 de novembro de 2010

**Faixa Etária:** 6/7 anos

**Ano:** 1.º Ano

**Turma:** B

**Professora Cooperante:** Paula Toscano

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

A turma do 1.º ano B é constituída por 28 alunos, sendo 15 elementos do sexo feminino e 13 elementos do sexo masculino.

De acordo com o documento fornecido pela professora cooperante, foi possível descrever o seguinte sobre a turma.

Quanto a aspetos culturais, é uma turma interessada pelo meio ambiente que a envolve e apoiada pelos familiares, que se interessam pelo desempenho escolar dos seus filhos.

Ao nível das competências essenciais na área curricular de Língua Portuguesa, as principais dificuldades centram-se na escrita e leitura (de pequenas frases e textos), e a sua interpretação. Todavia, existem 8 alunos que o conseguem fazer e sem ajuda.

Há 13 alunos que já leem, porém 5 de uma forma silábica; 14 crianças estão a rever as lições da *Cartilha Maternal* e 1 criança está a iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A pluralidade da turma não aplica os sinais de pontuação no final da frase, não utiliza corretamente os sinais gráficos de acentuação, bem como o uso de maiúscula no início da frase é irregular.

Posteriormente, na área curricular de Matemática, a turma revela dificuldades em algumas das operações aritméticas, ou seja, na adição e na subtração, bem como no cálculo mental.

Na sua generalidade, identificam as ordens dos algarismos até às centenas de unidades, as cores e ordens dos Calculadores Multibásicos.

A maioria dos alunos consegue manter a concentração da atenção, havendo apenas uma criança mais irrequieta, mas com um comportamento aceitável.

Há 5 crianças que merecem uma atenção especial, uma vez que não são autónomas na realização dos trabalhos e uma destas está a ter apoio pedagógico acrescido.

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

A sala do 1.º ano B é uma sala sem nenhum espaço amplo, não sendo grande tendo em conta o número de alunos.

Encontra-se no piso ao nível do chão, ao contrário de outros espaços de sala de aula. Está ocupada por mesas e cadeiras de madeira em fila, com as crianças de frente para o quadro, dando origem a dois corredores, onde é possível circular pela sala de aula. Esta disposição pode ser vantajosa para algumas situações de aprendizagem, por exemplo, quando as crianças manipulam os materiais, mas também pode trazer algumas desvantagens, como os intervalos realizados dentro da sala de aula.

Nas paredes estão expostos alguns trabalhos das crianças e algum material de apoio como o alfabeto e um comboio alusivo às ordens e classes dos algarismos e números.

Também são visíveis quatro placardes onde estão expostas propostas de trabalho de algumas áreas curriculares realizadas na sala de aula.

Neste espaço também há armários e cabides devidamente identificados com os nomes das crianças.

A *Cartilha Maternal* e o ponteiro são dois objetos que se encontram na sala diariamente, fazendo, assim, parte da sua rotina.

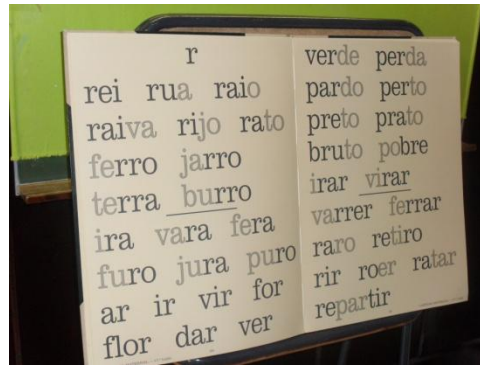


Figura 2 – *Cartilha Maternal na sala de aula*

### 1.1.3. Rotinas

As rotinas são um meio de transmitir à criança o que se desenrolará num determinado dia da sua vida diária.

De acordo com Zabalza (1998, p. 52) “as rotinas actuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, (...), o quotidiano passa então a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia”. Daí a sua importância, pois tranquiliza os alunos.

**Acolhimento** - O acolhimento, neste jardim-escola, realiza-se entre as 8h até cerca das 9:20 / 9:30 da manhã, sendo que das 9 horas até à hora de terminar o acolhimento, faz-se todos os dias uma roda com todas as crianças, professoras, educadoras e estagiárias da escola e cantam-se diferentes músicas. Durante os dias de mais frio e chuva é feito no salão. Nos dias opostos, no recreio da escola.

No centro da mesma estão presentes as crianças mais novas (3 anos – Bibe Amarelo). De seguida, e também em roda, estão as crianças com 4 anos de idade (Bibe Encarnado). Atrás destas últimas, formam a roda as crianças do Bibe Azul (5 anos de idade). Posteriormente, encontram-se as crianças do 1.º Ano do Ensino Básico (Bibe Castanho) e assim sucessivamente até ao 4.º ano de escolaridade.

Na roda das canções, tal como é intitulada, canta-se diversas músicas. Tem a duração de, sensivelmente, 20 minutos, terminando sempre com o Hino João de Deus, que é cantado diariamente.

Zabalza (1998, p. 194), refere que são “excelentes momentos para proporcionar à criança oportunidades de realizar experiências chave de desenvolvimento sócio-emocional, representação, música, movimento, etc.”.

Assim, o acolhimento, tal como menciona Cordeiro (2010, p. 371), é “o primeiro contacto do dia entre as crianças e o educador, como tal é fundamental que o

ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras e pela sua escola”.

**Higiene** – Ao longo do dia a higiene faz parte. Estes momentos de higiene não estão contemplados nos horários cedidos pelas professoras, todavia estes momentos acontecem no início da manhã, antes e depois dos recreios, bem como antes e depois das refeições.

A higiene faz parte do crescimento da criança, sendo fundamental o reconhecimento por parte da criança em relação a este hábito.

Segundo Cordeiro (2010, p.373), os hábitos de higiene variam “muito de criança para criança (e de idade para idade), há um elo comum: o desenvolvimento pela autonomia (...) Sente-se o gosto em ser crescido e a responsabilidade de cuidar do seu próprio corpo”.

**Recreio** – Quando as condições atmosféricas o permitem, as crianças vão ao recreio duas vezes por dia. Uma a meio da manhã, e outra após o almoço.

É no recreio que as crianças “(...) desenvolvem a sua motricidade à vontade ao correrem, saltarem e fazerem vários jogos”, como refere Cordeiro (2010, p. 377).

O recreio é um momento de descontração, onde as crianças podem exteriorizar as suas emoções, libertarem-se e recarregarem baterias para o resto do dia, tal como é afirmado em Hohmann *et al* (2004, p. 433), visto que “permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de forma que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior”.

Cordeiro (2010, p. 377), salienta que:

“o recreio é um espaço da maior importância. O recreio representa uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas, num contexto mais expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e fazerem vários jogos”.

Foi possível observar em todos estes momentos de recreio a presença de, pelo menos, um adulto. Torna-se vantajosa esta presença, pois transmite à criança mais confiança, em que num momento de conflito há um adulto que pode presenciar o acontecimento e minimizar situações do mesmo género.

**Almoço / Lanche** – O almoço é servido às crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, todos os dias, a partir das 13:00 horas. Almoçam todas no salão e na cantina. O lanche da manhã é servido nas salas (normalmente pão com manteiga e/ou doce ou

bolachas) e o da tarde, com a exceção do bibe amarelo, é servido na cantina (pão com doce/manteiga/fiambre/queijo acompanhado com leite ou iogurte).

### **Atividades curriculares disciplinares**

De acordo com o plano curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio são áreas curriculares disciplinares de carácter obrigatório.

**Língua Portuguesa** – Esta área curricular é de extrema importância “pelo seu carácter transversal, constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” menciona o Ministério da Educação (2009, p. 21).

Sendo a nossa língua materna, deve ser vista como um elemento mediador em que nos permite identificar, comunicar com os demais, descobrir e compreender o que se passa no nosso meio envolvente.

Trabalhar com a criança esta área curricular é essencial, pois ajuda-a a possuir um conjunto de saberes linguísticos.

**Matemática** – Segundo o Ministério da Educação (2004, p. 163), os professores têm uma tarefa principal que é levar os alunos, desde tenra idade, “a aprender a gostar de Matemática”.

De acordo com Abrantes *et al* (1999, p. 17):

“a matemática faz parte dos currículos, ao longo de todos os anos de escolaridade obrigatória, por razões de natureza cultural, prática e cívica, que têm a ver, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento dos alunos enquanto indivíduos e membros da sociedade e progresso desta no seu conjunto”.

É importante que se ajude o aluno a pensar nesta ciência, que pensem como matemáticos, que interpretem os símbolos e que construam a ponte entre o concreto e o abstrato.

**Estudo do Meio** – Destina-se ao conhecimento sobre o meio envolvente, sobre a natureza, sobre o mundo.

De acordo com o Ministério da Educação (2004, p. 102), através desta área curricular “os alunos vão aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada”.

## **Atividades curriculares não disciplinares**

**Informática** – Esta atividade curricular não disciplinar consta nos horários das crianças com duração de 60 minutos. Não presenciei nenhuma, porém, este contato direto com as Tecnologias de Informação e Comunicação trazem vantagens e desvantagens, pois, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2002, p. 72), “a utilização dos meios informáticos pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário”. Esta atividade tem sempre a presença de um adulto para uma certa orientação pedagógica. Este meio de utilização relaciona-se com a modernidade e pode promover a motivação do aluno, favorecendo o seu desenvolvimento de competências.

**Biblioteca** – A biblioteca é um espaço destino ao contato com os mais diversos livros, com o mundo das letras.

Diversos autores defendem que as crianças, desde tenra idade, devem estar em contato com o livro, pois, estimula-as para a leitura e descobrirem, por elas mesmas, esse gosto.

Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 72), “o contacto e frequência das bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar, como espaço de recreio e de cultura”. Assim sendo, a biblioteca escolar torna-se num espaço privilegiado onde é possível realizar diversas atividades de aprendizagem, de convívio e de lazer e fomentar o gosto pela leitura é essencial, pois desencadeia um papel essencial na formação intelectual da infância de modo a estruturar a imaginação e constituir um importante leque de sensibilidade e reflexão.

**Cerâmica** – Na cerâmica as crianças aprendem a trabalhar com o barro. Atualmente, as peças de cerâmica artística possuem uma força expressiva tão elevada que chega a atravessar a fronteira de outras manifestações e meios artísticos, assim, tal como as expressões artísticas foram evoluindo ao longo dos tempos, refere Ros (2002, p. 7), “a cerâmica adquire um maior reconhecimento e poder no meio artístico”. A cerâmica ajuda ainda a desenvolver o sentido de estética, a sensibilidade e a motricidade fina.



**Educação Física** – É uma área ligada ao desenvolvimento motor. Nesta aula as crianças exercitam o seu corpo, contribuindo para uma melhor saúde corporal e mental.

As crianças realizam esta atividade no ginásio, mas quando as condições climatéricas o permitem, por vezes, também a realizam, no espaço exterior.

A educação física permite à criança desenvolver três fatores essenciais: fisiológicos, ambientais e cognitivos.

**Hora do Conto** – É uma hora que permite à criança estar em contato com a leitura, com as histórias, com as letras, com o mundo imaginário. A escola desempenha um papel fulcral, pois pode permitir e “constituir um estímulo a uma leitura mais efectiva”, refere Cadório (2001, p. 15).

Na hora do conto são apresentados às crianças livros literários e a literatura infantil, como estratégia a desenvolver, facilita o domínio e automatização de correspondência alfabética ajudando o aluno a desenvolver, no entender de Sim-Sim (2001, p. 55), “estratégias de autonomização de leitura que lhe possibilitem obter do texto um sentido, (...), enraizar hábitos de leitura e (...) consequentemente o prazer de ler”.

Como tal, o conto é interessante e enriquecedor para a criança, porque elucidada sobre si própria, promovendo o desenvolvimento da sua personalidade, permitindo o seu crescimento, a compreensão de si próprio e do mundo, apresentando significações pessoais muito ricas.

**Inglês** – É uma área curricular não disciplinar, lecionada por um professor especializado na mesma.

Hoje em dia, o conhecimento de uma nova língua é essencial nesta era de globalização, pois é considerado uma língua Universal, daí a importância do seu domínio, quer ao nível escrito, quer ao nível falado.

Deste modo, e atualmente, as crianças interagem com uma língua estrangeira desde tenra idade, permitindo-lhes perceberem cada vez mais globalizado, a informação e o conhecimento, por isso torna-se essencial incentivar e motivar as crianças para esta aprendizagem.

**Expressão Artística** – A arte e as Expressões Artísticas, principalmente, são campos que se interligam com as diferentes áreas curriculares existentes no ensino

corrente, a dança, a expressão dramática, musical e plástica, assim como outras técnicas diversificado de carácter expressivo.

A criança, através das metodologias da expressão, deverá ser um Ser livre capaz de exteriorizar as suas emoções, sentimentos, atitudes levando-a a um conhecimento não só de si mesma, mas também das competências que se pretende que esta adquira de todas as áreas do conhecimento.

A nível da educação, pretende-se que sejam transmitidos conhecimentos/regras e valores, contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e que se contribua para a harmonia entre este e a sociedade, de modo a prepará-lo para lidar com a sociedade e com o outro.

**Educação Musical** – É uma área curricular não disciplinar lecionada por um professor especializado na mesma. Tive a oportunidade de observar aulas de educação musical no 1.º ano B e as crianças evidenciavam grande motivação no decorrer das mesmas. O professor dirigia-se a elas sempre de forma alegre, natural e expressiva.

A música, tal como o espaço de biblioteca e a hora do conto, ajudam a desenvolver a linguagem e, como referem Hohmann *et al* (2004, p. 658):

“a música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmas e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários – celebrações ou aniversários, acontecimentos religiosos, (...). Igualmente importante é o facto de a música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas”.

A música é uma Expressão Artística que permite atividades lúdicas e, por vezes, leva-nos a esquecer o seu lado formativo e o facto de se tratar de uma linguagem.

No início do estágio, comecei por estar com a turma do 1.º Ano B.

No quadro seguinte encontra-se o respetivo horário.

### 1.1.4. Horário de turma

No seguinte quadro encontra-se o quadro 2 respetivo ao horário do 1.º Ano B.

Quadro 2 – Horário do 1.º Ano B

## PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO LECTIVO 2010/2011

PROFESSORA: PAULA TOSCANO



### Horário 1º Ano B

1º Ano B	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9.00-9.50 10.00-10.50	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11.00 - 11.30	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
11.30 -12.00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12.00 – 13.50					Educação Musical 12.10 – 13.00
	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO
14.30-15.20	Hora do Conto	ACND	Estudo do Meio	Inglês	Educação Física
15.20-16.10	Estudo do Meio	Estudo do Meio		Expressão Artística 15.30-16.45	Estudo do Meio
16.10-17.00			Biblioteca/Informática 16.00-17.00	Assembleia de Turma ACND	
17.00	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
17.15	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

(Horário sujeito a alterações)

### 1.1.5. Relatos diários

12 de outubro de 2010

Por volta das 9h da manhã iniciou-se uma nova etapa quanto ao estágio profissional.

Todo o grupo de estagiárias dirigiu-se ao refeitório do Jardim-Escola Escola João de Deus da Estrela para, em conjunto, participarmos numa breve reunião com a diretora do mesmo. Fomos informadas de diferentes aspetos que se possam passar

durante o estágio profissional. No final dessa mesma reunião, todos os grupos de estágio dirigiram-se para as respetivas salas, onde iriam iniciar este novo ciclo de estágio profissional.

Chegadas à sala, 28 crianças esperavam-nos (a mim e à Vânia) e a respetiva professora cooperante.

Nesta primeira manhã, pude observar a 14.<sup>a</sup> lição de *Cartilha Maternal*, dada pela professora.

De seguida, as crianças realizaram um ditado de palavras, alusivas à lição estudada, completando esta parte da manhã com uma proposta de trabalho.

Posteriormente, as crianças seguiram para o recreio e após o mesmo realizaram uma proposta de trabalho na área curricular de Matemática, que continha situações problemáticas referentes ao algoritmo da adição.

### **INFERÊNCIAS**

Logo de início, a professora foi muito simpática ao acolher-nos como estagiárias e, imediatamente, nos colocou à vontade para qualquer eventualidade.

Este primeiro contato afetivo e caloroso por parte da professora foi especial, pois tornou-se positivo para o decorrer dos dias, favorecendo uma boa relação pedagógica, e, como refere Morgado (1997, p. 82), “a relação pedagógica (...) torna imprescindível uma atitude de cooperação”. A professora colocou-nos à vontade em cooperar conosco e vice-versa.

No que se refere à *Cartilha Maternal*, neste estabelecimento de ensino as crianças aprendem a ler pelo Método João de Deus. Segundo Deus (1997, p. 7) por método “entendemos o conjunto de processos e meios que possam facilitar a aquisição do acto de ler”. Importa referir que a *Cartilha Maternal*, em qualquer instituição João de Deus, é considerada como o seu ex-libris e, como referi anteriormente, é um objeto que faz parte das rotinas das crianças, essencialmente, as crianças que frequentam os grupos de cinco anos e no primeiro ano de escolaridade.

A *Cartilha Maternal* é uma obra pedagógica escrita pelo poeta e pedagogo João de Deus, no ano 1876.

De acordo com Mira, citado por Deus (1997, p. 16) “a *Cartilha Maternal*, analisada à luz do saber actual, demonstra uma riqueza surpreendente de instituições científicas, confirmadas posteriormente, que só um pensamento e uma sensibilidade excepcionais poderiam conceber”.

Ruivo (2009, p. 80) salienta que:

“João de Deus toma como elemento estruturante fundamental a palavra. O seu Método de Leitura, estava baseado na análise da

língua feita através de um processo sério e graduado a partir do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente e significativa”.

A *Cartilha Maternal* é um livro grande, que segundo Viana (2001), citado por Ruivo (2009, p. 119), “facilita o apontar com o dedo, permite que a criança facilmente se dê conta da direccionalidade da escrita e da leitura”.

Nesta fase as crianças estão em processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como meio de continuação do ano anterior (grupo dos cinco anos - bibe azul). Segundo André (1996, p. 11), “ela deve desenvolver nos alunos a capacidade de comunicar e receber mensagens, de compreender e fazer-se compreender”. A aprendizagem da leitura põe em jogo uma atividade intelectual, que requer o domínio de algumas competências e capacidades que deve ser respeitada tendo em conta o desenvolvimento individual de cada ser humano.

### **15 de outubro de 2010**

Logo pela manhã, as crianças estiveram presentes na roda das canções, onde é possível escutar diversas músicas.

Durante o primeiro tempo matinal, a professora esteve a trabalhar com as crianças na área curricular de Língua Portuguesa. Um grupo de crianças esteve na lição da *Cartilha Maternal*, e as restantes, nos seus lugares, completavam uma atividade que a professora lhes dera.

No segundo tempo da manhã, e após o intervalo matinal, a professora explorou a área curricular de Matemática com um material manipulável – o Cuisenaire. Através do mesmo, introduziu o algoritmo da multiplicação, abordando a tabuada do algarismo 1.



Figura 3 – *Cuisenaire*

Após o recreio, as crianças realizaram um ditado mágico. A professora escreveu um determinado número de palavras, uma a uma. A seu tempo, as crianças olharam para a palavra em questão a fim de a memorizar. Passado um tempo, curto, a

professora apagou a palavra e só aí é que as crianças escreveram a palavra que observaram.

Pelas 12h, iniciou-se a aula de Educação Musical.

### **INFERÊNCIAS**

Um aspeto que destaco, foi o uso do material manipulável em questão.

Já conhecia o material, mas nunca o tinha visto a ser explorado desta forma. Por ser um material apelativo e de fácil manipulação, Montessori (1936), mencionado por Formosinho (2002, p. 124), descreve-o como “adequado e atraente, aperfeiçoando para a educação sensorial, capaz de concentrar a atenção”.

A turma mostrou-se recetiva a este material e penso que é um recurso imprescindível, visto que este e outros, podem apoiar a aprendizagem das crianças, pois, como destaca Alonso & Roldão (2005, p. 106), “os materiais manipulativos motivam muito os alunos, servem de base à abstracção e permitem realizar experiências muito ricas. Os alunos aprendem de uma forma mais alegre, mais bem disposta, mais dinâmica”.

Alsina (2004), citada por Caldeira (2009, p. 240), realça a importância deste material referindo que “é um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição progressiva das competências numéricas, são o suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar ao cálculo mental ... para introduzir e praticar operações aritméticas”, tal como aconteceu ao observar o algoritmo da multiplicação.

A professora utilizou uma regra essencial, a utilização de peças de igual cor, visto que quando se está a lecionar o conteúdo em questão e através do Cuisenaire, “como regra estas actividades têm que ter sempre a utilização de peças com cores iguais, pois só assim a soma se pode transformar em multiplicação”, salienta Caldeira (2009, p. 146), o que leva a uma melhor apreensão do conteúdo por parte do aluno.

### **18 de outubro de 2010**

Durante o primeiro tempo da manhã, a professora reviu a 15.<sup>a</sup> lição da *Cartilha Maternal*. Explorou com as crianças a letra “C”, perguntando a sua mnemónica, os seus valores e levou-as a identificarem os valores do “C” em determinadas palavras. Solicitou aos alunos, a dada altura, que verbalizassem palavras onde se aplicasse, quer o 1.<sup>o</sup> valor, quer o 2.<sup>o</sup> valor da letra que estavam a estudar.

Após o recreio, as crianças efetuaram um ditado de lateralidade. Este consistia em ouvir as indicações que lhe eram dadas e consoante o que lhe era ditado

representavam, na folha quadriculada as mesmas; por exemplo, uma quadrícula para a direita, duas quadrículas para cima, cinco para baixo, etc.

Ao longo deste ditado, a professora repetia mais que uma vez a direção a indicar, circulava pelo espaço de sala de aula, observando o trabalho dos alunos e chamando-lhes à atenção, quando necessário.

### **INFERÊNCIAS**

Enquanto a criança frequenta a Educação Pré-Escolar é importante o contato com a área curricular da língua materna, pois observa letras, palavras e sílabas, ou seja, desde pequena tem um contato com o código escrito. O facto de pedir aos alunos que identifiquem o valor da letra em questão e que verbalizem palavras, de acordo com o valor pretendido, permite à criança explorar a sua língua, inventando sons, descobrindo relações e ganhando satisfação em lidar com as palavras.

Nesta turma do 1.º ano e, não esquecendo que, à partida, é sempre uma grupo heterogéneo, existe uma criança que evidencia grandes capacidades para o ano que frequenta. A professora quando nos deu um feedback dos alunos, salientou-nos o respetivo aluno. Como tal, nestes primeiros tempos, foquei-me no mesmo e, na maioria das vezes (se não todas) sabe a resposta a todas as questões que a professora coloca. De certa forma, acaba-se por destacar, estando os seus trabalhos sempre concluídos a horas. Nesta situação, penso que seria essencial aplicar uma estratégia mais específica para este aluno, sabendo que, tal como refere Morgado (1997, 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”, de modo a não levar à desmotivação e desinteresse por parte da criança.

Tal como Serrazina (2002, p. 9) afirma:

“a natureza das actividades desenvolvidas pelos alunos têm uma importância fundamental, uma vez que é sobre a sua própria experiência que vão desenvolvendo os novos conhecimentos, construídos sobre os que já possuem e através do filtro das crenças e atitudes que têm sobre o assunto e a própria aprendizagem”.

### **19 de outubro de 2010**

Logo pela manhã, após a entrada na sala de aula, a professora começou por efetuar cálculo mental. Foi possível observar indicações alusivas aos algoritmos da adição e da subtração, envolvendo relações, entre eles, e questões com as quantidades: centena, meia dezena, meia dúzia, ...

De seguida, a professora chamou algumas crianças à lição da *Cartilha Maternal*. Enquanto a docente dava a lição da *Cartilha Maternal*, o resto da turma realizava um exercício caligráfico no seu respetivo lugar.

Após o intervalo, a colega Vânia deu a tabuada do dois com o mesmo material didático que as crianças tinham aprendido quando começaram a tabuada do 1 – o material Cuisenaire. Foi uma aula que não foi avaliada, visto que, por enquanto, não podemos dar aulas com materiais. Verificou-se a mesma estratégia aplicada pela professora, expondo a peça encarnada (2 unidades) de acordo com o número de vezes que queria que a mesma se repetisse.

### **INFERÊNCIAS**

O papel do professor é o de permitir à criança alargar o seu domínio de cálculo.

O docente desempenha um papel essencial em espaço de sala de aula, pois é um orientador da aprendizagem e, ao trabalhar com as crianças o cálculo mental, ajuda a criança a desenvolver o seu pensamento matemático e a construir a ponte entre o concreto e o abstrato.

A turma, realizou o exercício caligráfico e repetiu a leitura. Esta realidade, é de interesse pedagógico, pois permite “trabalhar” as palavras, ter contato com as mesmas e praticar a leitura individual. Como refere Mata (2006, p. 18):

“o desenvolvimento da literacia começa antes de a criança iniciar uma instrução mental. A criança começa desde cedo a desenvolver comportamentos associados à leitura, em contextos informais, tais como a sua casa e a comunidade. As crianças desenvolvem um trabalho crítico e cognitivo sobre a literacia desde muito cedo e não somente aos 6 anos.”

Tal citação leva a considerar a importância da literacia.

Tendo em conta que num futuro próximo teremos que dar aulas (em cada momento de estágio), qualquer situação colocada em frente a uma turma acaba por ser sempre uma nova experiência e uma nova aprendizagem para nós, que nos encontramos numa formação inicial de professores. Estes momentos, salientando Alarcão e Roldão (2008, p. 33), “constituem-se como momentos de consolidação ou aprofundamento das motivações para abraçar a profissão e de compreensão que envolve ser professor”.

Na aula da colega Vânia, ao lecionar a multiplicação utilizou a linguagem, como se pode ler em Caldeira (2009, p. 145):

“pedir à criança que coloque à sua frente, por exemplo, 3 peças encarnadas, juntas e na posição horizontal. Podemos perguntar: Qual é o valor da peça encarnada? Quantas peças encarnadas tem? Quantas vezes está repetida a peça encarnada? Então 3 vezes dois quantos são?”



Ao praticar e lecionar a aula e, segundo Lisboa (2005), citado por Alonso & Roldão (2005, p. 28), “durante esta formação adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade”, isto é, muitas das aprendizagens, que são feitas ao longo da nossa vida, só são aprendidas e apreendidas na prática e pela experiência.

## **22 de outubro de 2010**

Como tem sido habitual, o dia de estágio profissional, iniciou-se na roda das canções.

Durante o primeiro tempo da manhã, lecionei uma aula com um outro material manipulável – Calculadores Multibásicos. Através deste material, recordei com as crianças as regras do mesmo, e como conteúdo a explorar dei a leitura de números, quer por ordens, quer por classes, ficando apenas pela classe das unidades.



Figura 4: *Material manipulável – Calculadores Multibásicos*

Pelas 11h, a turma foi até ao intervalo da manhã, que se realizou no espaço exterior do jardim-escola, devido às condições meteorológicas.

No segundo tempo da manhã, as crianças realizaram uma proposta de trabalho na área curricular de Língua Portuguesa, enquanto um grupo de crianças era chamado à lição da *Cartilha Maternal*.

## **INFERÊNCIAS**

Os Calculadores Multibásicos são um material que permite passar do concreto para o abstrato, favorecendo a fluidez mental e todo um processo de aprendizagem significativa.

Segundo Matos & Serrazina (1996, p. 193), “os materiais manipuláveis são objectos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar”.

As crianças ao trabalharem com este tipo de materiais podem vivenciar mais situações matemáticas e promovê-las para uma aprendizagem mais enriquecedora. De acordo com Reys (1971), citado por Matos & Serrazina (1996, p. 198), “devem proporcionar manipulação individual (...) devem claramente representar o conceito matemático”.

Para além dos seus atributos e características, os Calculadores Multibásicos são um material, tal como refere Nabais (s. d., p. 11), “composto por três placas, com cinco orifícios cada uma, e um conjunto de cinquenta pedras em seis cores diferentes”.

Segundo o mesmo autor (s. d., p. 61), este material, apesar de simples, é propício para “a concretização de vários capítulos de aritmética, em especial das operações de cálculo mental, do processo operatório das quatro operações aritméticas, das classes e ordens da numeração, das diferentes bases da numeração”. Sem esquecer que a leitura de números proporciona o sentido do número, ou seja, “a compreensão do valor de posição é crucial para o trabalho posterior com os números e cálculo”, como está escrito nas Normas (1991), citado por Caldeira (2009, p. 203).

Assim, trabalhar com as crianças conceitos matemáticos com materiais manipuláveis, é vantajoso para as crianças, pois motiva-as para a aprendizagem, permitindo a ludicidade e a descoberta individual.

## **25 de outubro de 2010**

Hoje foi o primeiro dia em que me experimentei perante uma turma dar aula durante toda a manhã e tive de lecionar as três áreas curriculares disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Inicialmente, abordei a área curricular de Estudo do Meio, em que dei como conteúdo, a árvore genealógica. Dialoguei com a turma sobre os graus de parentesco da família “Fonseca”, e utilizei uma árvore, que se pode observar na figura 5.



Figura 5 – *Árvore Genealógica*

Posteriormente, e fazendo ligação à área curricular de Língua Portuguesa, que tinha como conteúdo a classificação das palavras, quanto aos géneros masculino e feminino e, recorrendo a figuras da árvore genealógica, expliquei este conteúdo programático.

Por fim, abordei a última área curricular que faltava: Matemática. Conversei com as crianças dizendo que a família, anteriormente falada, queria ir dar um passeio até a quinta de um dos parentes. Através de uma proposta de trabalho, as crianças foram ouvindo as indicações e tiveram que descobrir o itinerário. Este era o conteúdo programático a explorar: os itinerários.

### **INFERÊNCIAS**

Após a aula dada e fazendo uma reflexão sobre a mesma, permitiu que prestasse atenção a determinados aspetos positivos e a alguns que tinha que melhorar.

Em relação à área curricular de Língua Portuguesa, e ao utilizar as palavras móveis que tinha, foi possível trabalhar com as crianças o código escrito. Por se encontrarem numa fase inicial de escrita e, como refere o Ministério da Educação (2002, p. 65), “acentuar a sua importância”, elas puderam praticar as mesmas, desenvolvendo a sua aprendizagem.

Utilizei um material grande e apelativo, de modo a captar atenção das crianças, o que facilitou a compreensão. Realizaram, cada um, nos seus lugares, uma proposta de trabalho alusiva ao tema.

Quanto à área curricular de Matemática, os itinerários permitem trabalhar com as crianças noções de lateralidade. Mencionando Aranão (1996, p. 50), “é um conteúdo referente ao desenvolvimento da noção espacial, em que a criança utilizará a sua percepção para traçar caminhos já realizados ou simplesmente verbalizar, em sequência, percursos imaginados ou percorridos por ela”.

Um aspeto positivo a salientar, foi a ligação que consegui realizar em todas as áreas curriculares. Permitiu-me ter um elo de ligação e fazer interdisciplinaridade. De acordo com Fourez *et al* (2002, p. 25), “interdisciplinaridade é utilizada para abarcar uma gama de práticas, na realidade, diferenciadas. Têm em comum a colocação em rede de saberes e de competências provenientes de diferentes campos disciplinares”. Acaba por haver uma articulação das várias áreas curriculares, não focando meramente só uma. Fourez *et al* (2002, p. 52), relata que “o paradigma da interdisciplinaridade baseia-se no pressuposto que certas situações não podem ser dominadas no quadro de um paradigma particular e exigem a articulação de diferentes contribuições disciplinares”.

Quanto ao feedback da professora que é importante para o meu crescimento e “está presente como elemento orientador, estimulador e regulador”, como refere Alarcão & Roldão (2008, p. 31) poderia ter dividido o tempo das três áreas curriculares de igual modo. No decorrer da aula, não me apercebi desta gestão de tempo e, após o comentário da professora, concordei com o mesmo, favorecendo assim a minha aprendizagem e reforçando a reflexão que realizei.

### **26 de outubro de 2010**

Como habitual, iniciou-se o dia de estágio profissional na roda das canções.

De seguida, as crianças seguiram para a casa de banho e, posteriormente para o espaço de sala de aula.

Antes do intervalo matinal, a professora trabalhou a área curricular de Língua Portuguesa.

No segundo tempo da manhã, a docente trabalhou com as crianças na área curricular de Matemática, utilizando um novo material didático - 5.º Dom de Fröebel.

Através deste material pude observar uma nova construção – uma colmeia grande e seis colmeias pequenas. Ao mesmo tempo que a professora fazia a construção com os seus alunos, tinha a mesma exposta para toda a turma, a um nível mais elevado aos olhos deles, de modo a todos observarem a dita construção.



Figura 6 – 5.º Dom de Fröebel – Construção: “Colmeias”

Através desta mesma construção, a professora foi trabalhando com as crianças algumas operações aritméticas, tais como: adição e a subtração, a fim de nós, estagiárias, termos alguma noção, dos diferentes conteúdos matemáticos que se pode trabalhar; todavia o seu objetivo era introduzir as frações através dos dois quartos e quatro quartos, que constituem o modo como alguns cubos estavam divididos.

### **INFERÊNCIAS**

O Dons de Fröebel são outro material estruturado, para o ensino da matemática, utilizado na metodologia João de Deus. Este material foi criado por Friedrich Fröebel.

Segundo Caldeira (2009, p. 241), os Dons são “veículos fantásticos para enaltecer o desenvolvimento total da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamentos e ideias”.

A professora começou por abordar com as crianças os meios a fim de introduzir a metade e a sua representação matemática. Segundo Caldeira (2009, p. 303):

“o trabalho inicial com as fracções pode ser processado por experiências de partilha equitativa. O conceito de unidade e a sua subdivisão em várias partes iguais devem ser realizados com diversos modelos, dinamizando, a linguagem oral, estabelecendo conexões com os símbolos”.

Ao explorar o 5.º Dom de Fröebel, para além de trabalhar as fracções, pretende-se que as crianças experimentem “propriedades de objectos a três e duas dimensões, bem como a linha e o ponto, fazendo assim uma progressão na sua aprendizagem matemática”, refere Moreira & Oliveira (2003, p. 33).

Este material é significativo para a aprendizagem de fracções, pois é um conteúdo a aprender, tal como está escrito nas Normas (1991), citadas por Caldeira (2009, p. 303), “para adicionar e subtrair fracções, para resolver problemas reais”. Esse livro salienta ainda que se devem utilizar “materiais manipuláveis para explorar fracções equivalentes e comparar fracções”, recorda Normas (1991), citado por Caldeira (2009, p. 303). Caldeira (2009, p. 303) reforça a ideia que com o material didático em questão, os alunos “desenvolvem o sentido do número e facilmente constataam que  $\frac{1}{2}$  representa a mesma porção que  $\frac{2}{4}$ , podendo perceber o que são fracções equivalentes”.

Como tal, este material é flexível e, mesmo com este conteúdo matemático, é possível realizar situações problemáticas, favorecendo e estimulando o raciocínio lógico-matemático.

## **29 de outubro de 2010**

Após a realização da roda das canções e de todos estarem presentes dentro do espaço de sala de aula, a professora começou por questionar os seus alunos sobre os álbuns que tinham tido como tarefa a realizar com a ajuda de adultos. A docente começou por ler alguns álbuns que continham informações acerca da criança, tal como a idade em que começou a andar, qual foi a sua primeira palavra, quando caiu o seu primeiro dente, o primeiro dia em que entrou na escola, quais são os seus melhores amigos, entre outros aspetos relacionados com a vida, quer pessoal, quer escolar da criança.

No segundo tempo da manhã, algumas crianças, em grupo de três elementos, foram chamadas à lição da *Cartilha Maternal*. Observou-se a mesma metodologia que tenho vindo a observar quando as crianças são chamadas à lição da *Cartilha Maternal*. A professora questionou a criança sobre a letra em questão, como se chama, como se lê, quantos valores tem. Posteriormente, pediu a uma determinada criança que lesse uma palavra da lição e, de seguida, verbalizasse uma frase utilizando a palavra lida.

### **INFERÊNCIAS**

Cada vez mais, nos dias de hoje, as crianças passam a maioria do tempo na escola, bem como os pais passam a grande parte do seu tempo no trabalho. Como tal, torna-se essencial os pais esforçarem-se por ser o menos ausentes possível na vida escolar dos seus filhos.

O que me surpreendeu, enquanto a professora dava a conhecer o álbum de um determinado aluno, foi a apresentação de determinados álbuns, pois observava-se álbuns muito engraçados e cuidados, o que evidenciavam algum auxílio por alguém mais velho, o que é importante.

A família exerce um papel fulcral no desenvolvimento psicológico e emocional da criança. O facto de os pais poderem participar, de um modo ativo, na vida escolar da criança é fundamental para estas, para os pais, para a relação entre eles.

No entanto, o professor exerce um papel essencial, pois cabe ao docente fazer a ponte entre a família e a escola.

Segundo Chumbo (2010, p. 23):

“aos professores/educadores e pessoal auxiliar é recomendado que envolvam muito os pais no processo educativo, que os informem de tudo o necessário e lhes dêem orientações concretas e sugestões para que haja em casa uma “continuação” do trabalho iniciado na escola”.

Sabendo que não se deve eliminar nenhum dos papéis que tanto a família como a escola desempenham na vida da criança, o professor pode, em “trabalho de equipa”, criar incentivos, dialogando com os pais, envolvendo-os de modo a que a aprendizagem das crianças seja crescente.

### **2 de novembro de 2010**

No decorrer desta manhã pude observar uma aula dada pela minha colega de estágio Vânia.

Primeiramente, iniciou a sua aula na área curricular de Estudo do Meio, onde abordou os órgãos e os sentidos do corpo humano. Ao mesmo tempo que dava esta

temática, realizou um jogo lúdico, onde as crianças tinham que provar determinados alimentos, tocar em alguns colegas de olhos vendados, a fim de descobrirem qual o órgão e o sentido que estavam a usar. Para consolidar este conteúdo programático, as crianças realizaram uma proposta de trabalho.

Posteriormente, dialogou sobre a classificação das palavras quanto ao número singular e plural, introduzindo, assim, a área curricular de Língua Portuguesa. Finalizou esta área curricular com a realização de uma proposta de trabalho, onde tinha exercícios sobre esta temática.

Por fim, na área curricular de Matemática, e em conjunto com a turma, realizou a proposta de trabalho alusiva a um pictograma.

### **INFERÊNCIAS**

No que se refere à temática em si, é importante, pois, inicialmente, o desenvolvimento da capacidade sensorial das crianças é realizado pelos sentidos. Nesta área curricular a explorar, a Vânia preparou um jogo, por si idealizado, para trabalhar o conteúdo. Na maioria das vezes, o jogo é um meio de chegar às crianças e atrai para o processo de ensino-aprendizagem. Esta área é importante ser trabalhada desde cedo. Para além de despertar a curiosidade das crianças sobre o mundo que as rodeia, promove uma, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007, p. 81):

“(...) sensibilização às crianças, que poderá estar mais ou menos relacionada com o meio próximo, mas que aponta para a introdução a aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano, a história, a sociologia (...) que, (...) deverão corresponder sempre a um grande rigor científico”.

O jogo foi bem sucedido e é importante. Como descreve Piaget (1998), citado por Caldeira (2009, p. 337), “a actividade lúdica é o berço obrigatório das actividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa”.

Assim, é importante “não ter desprezado o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal”, como refere Ministério da Educação (2002, p. 18).

Na área curricular que se seguiu, por se ter apercebido que o tempo passava como uma flecha, abordou-a em pouco tempo.

Tal como aconteceu comigo, a gestão do tempo torna-se crucial, pois cada criança é um ser singular e único e tem que se respeitar o seu desenvolvimento cognitivo, o que, inconscientemente, quando queremos seguir e cumprir com o plano,

devido, por vezes, à falta de tempo, acabamos por acelerar o desenrolar da atividade, não ficando, assim, bem consolidado o conteúdo a desenvolver.

Por fim, a colega explorou a noção de pictograma, realizando uma proposta de trabalho.

Para Ponte & Serrazina (2000, p. 215) num pictograma, “usa-se uma representação do nosso objecto, que se repete o número de vezes adequado para indicar a quantidade de elementos que existe em cada categoria”. Nesta parte da aula, ao mesmo tempo que as crianças realizavam o pictograma nos seus lugares, a Vânia podia ter um pictograma exposto para toda a turma, onde todos pudessem acompanhar esta aprendizagem, o que não fez.

De acordo com Ruas & Grosso (2000, p. 29), “as representações gráficas têm nítidas vantagens em relações às tabelas de frequências, não só em termos de facilidade de leitura, mas também quando se pretende obter uma informação geral da distribuição em causa”,

De acordo com Ponte & Serrazina (2000, p. 215), “envolve a capacidade de responder a questões que envolvem comparações entre dados”, acabando por ser um meio apelativo, onde é possível trabalhar organização e interpretação dos dados.

### **5 de novembro de 2010**

No primeiro tempo da manhã, na área curricular de Matemática, as crianças trabalharam com um material didático e manipulável, anteriormente visto – Cuisenaire. Cada criança tinha uma caixa de Cuisenaire para si. Antes do tema propriamente dito, a professora lembrou com a turma os valores das peças do material didático. De seguida, passou para o seu objetivo pré-definido: trabalhar com o Cuisenaire o conteúdo: frações.

No segundo tempo da manhã, a professora realizou uma proposta de trabalho na área curricular de Língua Portuguesa, onde efetuou um ditado de palavras.

Pelas 12h, deu-se início à aula de Educação Musical.

O professor começou por questionar as crianças sobre as notas musicais. Hoje, a turma tocou com um instrumento musical -a flauta- alguns sons conhecidos, como a sirene da ambulância e do carro de polícia. Inicialmente, tocou uma ou outra criança, individualmente, a pedido do docente. Mais tarde, a turma, em conjunto, tocou um instrumento.



## INFERÊNCIAS

O Cuisenaire, tal como o 5.º Dom de Fröebel, também é apelativo para trabalhar as frações.

No decorrer da aula, o professor tem um papel fulcral como mediador da aprendizagem e deve, como destaca Caldeira (2009, p. 244), “permitir que experimente directamente os princípios matemáticos compreendendo as etapas que formam os conceitos para que se construa”, e o “estabelecimento de conceitos a partir da sua fundação”, descreve Aharoni (2008), citado por Caldeira (2009, p. 244).

É um “material que representa grandezas contínuas, ...possibilita explorar a fracção no sentido de medida”, subscreve Nacarato (2005), citado por Caldeira (2009, p. 243), devido aos seus atributos e/ou características.

Enquanto a professora lecionava, foi possível observar uma estratégia que se pode ler no livro intitulado *Aprender a matemática de uma forma lúdica*, de Maria Filomena Caldeira (2009, p. 171), em relação a esta temática.

Segundo aquela investigadora escreve:

“coloquem à vossa frente uma peça encarnada. Vamos utilizar as peças brancas e “partir” a peça em duas partes iguais. Em quantas partes iguais está partida a peça encarnada? Em duas partes iguais. Então cada uma das partes é metade ou  $\frac{1}{2}$  da encarnada”.

A citação acima refere-se à peça encarnada, mas facilmente se percebe que é possível trabalhar com todas as outras cores, desde que sejamos claras e objetivas no que pretendemos desenvolver.

Foi engraçado observar como a maioria da turma facilmente apreendeu este conteúdo, visto que anteriormente já tinham trabalhado este conteúdo com um outro material didático. Ao trabalhar o mesmo conteúdo, mas com um material diferente, ajuda a criança a perceber na sua cabeça que existem diversos métodos, caminhos para chegar a um objetivo.

## 8 de novembro de 2010

Durante esta manhã, observei a aula lecionada pela Teresa. Iniciou a sua aula na área curricular de Estudo do Meio e dialogou com as crianças sobre um dos cinco sentidos (o paladar) e os diferentes sabores que a nossa língua consegue sentir. “Localizou” os sabores (azedo, doce, salgado e amargo) na língua da boca, que tinha exposta para toda a turma, e como meio de apelar à escrita e à leitura, tinha palavras móveis alusivas aos sabores.

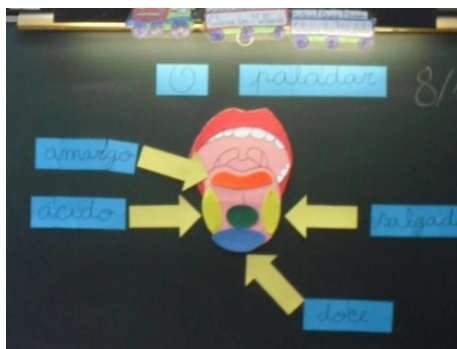


Figura 7 – Imagem representativa da língua

De seguida, e recorrendo às palavras móveis iniciais, introduziu o seu conteúdo programático na área curricular de Língua Portuguesa – Divisão Silábica – dividindo-as e indicando o algarismo correspondente ao número de sílabas.

Por último, abordou como conteúdo as combinações na área curricular de Matemática. Trouxe imagens representativas de taças e cones de gelado com três sabores. O objetivo era encontrar o número possível de combinações dos sabores, quer em taças, quer em cones, sendo “Combinações” o conteúdo a explorar nesta área curricular.

#### **INFERÊNCIAS**

Na minha opinião, a aula da colega não foi bem sucedida, perante o objetivo a que propôs.

Quanto à primeira área curricular abordada, o material que estava exposto era apelativo, tinha cor e era legível; no entanto, não tirou partido do mesmo. Solicitou as crianças para saborearem um determinado alimento e para as mesmas indicarem em que zona da língua sentiam aquele sabor, nada mais. Pareceu-me que ficou algo muito abstrato, no vazio, sem conexão.

Na área curricular seguinte, Língua Portuguesa, não houve uma descoberta por parte das crianças, quanto à temática. Seria interessante os alunos conseguirem descobrir a divisão das palavras, o que não aconteceu, pois as palavras móveis dispostas para essa aprendizagem já estavam divididas. Acabou por haver um ensino por transmissão, onde o aluno se tornou um sujeito passivo, o qual se opõe ao que hoje em dia se pretende num ensino por descoberta.

Cachapuz *et al* (2002, p. 142) defende que o papel do aluno nessa perspetiva de ensino é de “um aluno activo assumindo um papel de pesquisa”, isto é, o aluno deve ser ativo no seu processo de ensino-aprendizagem e esta postura do aluno corresponde ao “coração do processo de ensino”, refere Jesus (1996, p. 12).

Como é referido em *A matemática na educação básica*, para existir uma apropriação de novas ideias e conhecimentos não basta que o aluno participe em atividades concretas, é necessário que ele se envolva num processo de reflexão sobre

a mesma. “O recurso aos materiais manipuláveis, é imprescindível”, mas deve constituir um meio e não um fim, tal como defendem Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999).

A aula não foi muito motivante, nem estimulante, observando-se alguma inquietude por parte das crianças. Os alunos não ouviam a colega nem quando esta tentava chamar-lhes a atenção. Apesar de ter realizado uma proposta de trabalho que faz parte da rotina diária da turma, a sua postura devia de ser outra, por exemplo, mudar de estratégia, de método de ensino, transmitir alegria, dinamismo.

Nesta fase de formação inicial de professores pode existir bastante aprendizagem e este estágio formativo, pode ajudar no futuro que se aproxima. Na maioria das vezes, falta-nos a sensibilidade de perceber quando se tem de mudar de estratégia de ensino, de modo a não criar um clima de aborrecimento durante a aula.

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

Hoje foi o dia de dar a minha segunda manhã de aulas, no presente ano de escolaridade.

Ainda antes de as crianças entrarem em espaço de sala de aula, decorei a mesma, com castanhas alusivas a um tema, de uma das áreas curriculares a explorar. Nas mesmas castanhas, era possível observar, em algumas, canções alusivas ao tema.

Iniciei a minha manhã de aula na área curricular de Língua Portuguesa com a leitura de uma história intitulada *Maria Castanha* e, pegando em palavras alusivas à história, os alunos dividiram e classificaram-nas quanto ao número de sílabas, sendo este o meu conteúdo a trabalhar, Classificação das palavras quanto ao número de sílabas.

De seguida, abordei a Lenda do Verão de S. Martinho, através da projeção de sombras chinesas, fazendo alusão à área curricular de Estudo do Meio.



Figura 8 – *Projeção de sombras chinesas*

Por último, na área curricular de Matemática abordei a numeração romana, utilizando um material não estruturado – imagens representativas de castanhas. Para terminar a minha manhã de aulas, e dentro desta última área curricular, os alunos realizaram uma proposta de trabalho alusiva a um dominó, com a numeração romana.

### **INFERÊNCIAS**

Hoje foi uma manhã de aulas em que me senti bem, simplesmente bem, pensei eu.

Para esta aula tinha como objetivo dar algo de uma maneira diferente, tornando-a mais dinâmica e, ao mesmo tempo, atrativa.

As castanhas, inicialmente, expostas tinham como função apelar ao tema da aula, como também tornar o ambiente mais “acolhedor” ao tema em si. De acordo com Marques (2002, p. 109), “o meio envolvente da criança pode ser favorável ou desfavorável ao seu desenvolvimento e aprendizagem” e o meu objetivo foi ser favorável à aprendizagem.

As castanhas expostas permitiram-me entrar num mundo “faz-de-conta”, pois eram o meu meio de comunicação com a Maria Castanha (personagem da história).

Este mundo “faz-de-conta” é um “meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o outro que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, citado por Bôto & Abreu (2009, p. 18), provocando nos alunos a necessidade de se exprimirem, desenvolvendo a sua criatividade e imaginação.

Descoberto o tema essencial da aula, procedi à leitura da história e, retendo algumas palavras-chave da história que estavam a “cozer” no assador de palavras, as crianças dividiram-nas e classificaram-nas quanto ao número de sílabas.

Como se aproximava o dia de S. Martinho (11 de novembro), através da projeção de sombras chinesas contei-lhes a Lenda do Verão de S. Martinho.

Foi uma estratégia diferente e verificou-se o interesse por parte das crianças. Todas em silêncio, escutaram a Lenda do Verão de S. Martinho. Porém, se tivesse ficado completamente escondida, teria sido melhor.

Posteriormente, distribuí dez castanhas por cada menino, a fim de me representarem com as mesmas, determinadas quantidades, como (por exemplo) meia dezena, meia dúzia, entre outras.

Para concluir a minha manhã de aulas, e dentro da última área curricular abordada, as crianças realizaram uma proposta de trabalho alusiva a um “dominó”, onde associavam a quantidade de castanhas à numeração romana. Segundo Gelman

& Meck (1983), citado por Barros e Palhares (1997, p. 53), “(...) as capacidades de contagem são não o resultado de a criança ter percebido a ideia de quantidade, mas antes um veículo para a compreensão da ideia de quantidade”; como tal permitiu-me trabalhar a compreensão da ideia de quantidade aliada ao sentido do número, onde as crianças com as imagens de castanhas contavam e calculavam.

### **12 de novembro de 2010**

Para hoje, e em conjunto com a professora da sala de aula, tínhamos programado dar a lição do Pedro através de uma proposta de trabalho intitulada “Caça ao erro”.

No entanto, tal proposta não foi concretizada, pois foi dia de aulas surpresas, observadas pelas Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada.

No primeiro tempo da manhã, eu e a minha colega de estágio pudemos observar uma aula surpresa de uma das colegas do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

De seguida, a colega de estágio Vânia deu uma aula surpresa. Tinha que abordar os valores da letra *cezêxe* (c), através da estimulação de uma história intitulada *A Serpente Serafina*. Pediu às crianças a sua participação, movimentando-se (nos respetivos lugares) como uma serpente e quando ouvissem a palavra “sapo” que fizessem o “coacho” do sapo.

No outro tempo da manhã, estivemos (todas as estagiárias) na reunião com as Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionado.

### **INFERÊNCIAS**

Na leitura da história, a Vânia foi expressiva e pediu a colaboração das crianças, ao fazerem o movimento da serpente e do sapo.

Quanto à interpretação da história acabou por não ser feita.

Na explicação dos valores das letras, não foi muito clara. Isto é, poderia ter explicado, primeiramente, todos os valores e, de seguida, apresentar palavras que exemplificassem esses mesmos valores. Explorou o primeiro e o terceiro valor, esquecendo-se do segundo valor, não indo ao encontro do pretendido.

Após as aulas dadas, estivemos presentes na reunião das mesmas. Nesta reunião a pessoa que deu aula, em primeiro lugar falou da sua aula; de seguida, falaram as colegas que observaram essa aula; posteriormente a professora cooperante e, por último, a professora supervisora da prática de ensino supervisionada.

Todos estes encadeamentos de ideias, visões, perspetivas promovem como menciona Schön (1987), citado por Alarcão & Alonso (2008, p. 64), “capacidade de

refletir criticamente sobre a acção profissional”, ponderando, assim, sobre a aula em questão, sobre determinadas situações a manter e outras a melhorar.

É um momento onde refletimos sobre a nossa aula. Para Alarcão & Roldão (2008, p. 29) “é considerado como promotora do conhecimento profissional porque radica uma atitude de questionamento permanente”. Constitui como um momento de auto-avaliação, quer enquanto pessoas, quer enquanto futuros profissionais, tendo como grande essência a capacidade de reflexão.

### **15 de novembro de 2010**

Manhã de aulas lecionada pela colega Vânia.

Iniciou a sua manhã na área curricular de Língua Portuguesa, tendo como conteúdo a abordar com as crianças os Sinais de Pontuação e as suas características. Expos à turma um texto em pano-cru sem pontuação e todos, em conjunto, colocariam a pontuação correta.

Posteriormente, passou para a área curricular de Matemática, abordando os numerais ordinais até ao vigésimo. Simulou uma corrida, e o lugar de cada um dessa corrida, estava colocado numa garrafa de água.

Por último, dialogou sobre a água potável e não potável, dando a conhecer às crianças os seus atributos. Aos pares, realizaram uma atividade experimental que tinha como objetivo diferenciar a água potável, da água não potável.

### **INFERÊNCIAS**

Na área curricular de Língua Portuguesa, o seu objetivo era, à medida que ia lendo o texto, dar-lhe entoação, a fim de levar as crianças a descobrir qual o sinal de pontuação a colocar. Depois de descoberto o sinal, falou sobre o mesmo, dando as suas características.

Nesta fase inicial, os alunos têm que tomar conhecimento que, quando lemos um texto, há requisitos a cumprir, entre eles, a pontuação, a fim de começarem a reconhecer estruturas linguísticas.

A área curricular de Matemática não foi explorada na sua totalidade. Poderia debruçar-se sobre esta, de modo a abordar outros conteúdos, como por exemplo, pedir às crianças que se colocassem por ordem crescente, depois por ordem decrescente; poderia ter recorrido mais ao cálculo mental, questionando as crianças com situações problemáticas sobre a corrida. Tal como in Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico, está escrito no Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, “implicar os alunos na construção do seu

próprio conhecimento matemático, mobilizando conhecimentos relativos ao modo como as crianças aprendem matemática e aos contextos em que ocorrem as aprendizagens”.

A última área curricular a abordar, correu de uma forma positiva. Depois de dialogar com as crianças sobre as qualidades da água e de confrontá-las com imagens alusivas a água potável e não potável, realizou, com as mesmas, um trabalho prático de caráter experimental.

De acordo com Martins *et al* (2007, b) p. 36), o trabalho prático “aplica-se a todas as situações em que o aluno está activamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial”, Por caráter experimental define “actividades práticas onde há manipulação de variáveis”. Ou seja, há um envolvimento do aluno neste tipo de trabalhos o que lhes proporciona um desenvolvimento e um conhecimento direto sobre o que o rodeia, recorrendo às suas capacidades e atitudes e confrontando-se com as suas perspetivas iniciais.

### **16 de novembro de 2010**

Hoje foi a vez da colega Teresa dar a sua segunda manhã de aulas.

Iniciou com a área curricular de Língua Portuguesa, onde lhe foi proposto trabalhar a composição coletiva. Trouxe um livro e a história a ser escrita foi feita em conjunto. As crianças escolheram o tema que, por sua vez, se enquadrou nas imagens que a Teresa trouxe para realizar a composição.

Posteriormente, na área curricular de Matemática, que tinha como conteúdo dar as linhas curvas e quebradas, distribuiu por cada criança tiras de papel de seda, de modo a realizarem o que lhes foi pedido na proposta de trabalho.

Por fim, na área curricular de Estudo do Meio, explorou a prevenção rodoviária através de um jogo. As faces do dado tinham imagens alusivas ao conteúdo.

### **INFERÊNCIAS**

Tal como acontecera com a sua aula anterior, esta também, não foi bem sucedida. A sua estratégia para desenrolar a composição coletiva não foi a mais adequada. Era interessante, mas não resultou. Levou um livro em tamanho razoável, e, todos juntos, criaram uma história, uma composição coletiva. As crianças iam escrever nesse mesmo livro, apelando à sua escrita e à sua imaginação para criarem uma história, o que foi positivo. A estratégia pode ser adaptada indo ao encontro das Metas de Aprendizagem descritas pelo Ministério da Educação (2011), “o aluno narra histórias e situações vividas”.

No entanto, as crianças deram erros ortográficos ao escreverem as suas ideias e, como os erros não foram corrigidos, podem assimilar a ideia daquele conhecimento, que, por sua vez, não está correto.

Quanto à área curricular de Estudo do Meio, foi a que correu melhor, apesar da má gestão de tempo, pois restaram, apenas, 15 minutos para a realizar. Fez um jogo com as crianças, alusivo a situações de aprendizagem sobre a prevenção rodoviária e aqui foi o único momento em que teve a turma consigo. Os alunos estavam interessados e motivados para o desenrolar do mesmo. Teve uma boa dinâmica e foi enriquecedora.

Segundo Kishimoto (1994), citado por Caldeira (2009, p. 40), “o jogo vincula-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo, sendo uma proposta para a educação de crianças”.

Compete-nos, como futuros professores, mobilizar conhecimentos através de vertentes mais lúdicas.

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

Hoje dei uma aula suplementar que estava programada para o dia 12 de novembro e, pelos motivos mencionados anteriormente, não foi dada nesse dia, sendo hoje o seu dia.

Distribui pelas crianças a proposta de trabalho “Caça ao erro”, alusiva à área curricular de Língua Portuguesa, realizada pela professora cooperante. Na minha proposta, não havia erros, ao contrário daquela que dei aos alunos. Eu li o texto e a turma tinha que prestar atenção à minha leitura e reparar se o que eu lia correspondia ao que tinham no texto. Por exemplo, tinham garafa no seus textos, em vez de garrafa; Celara, em vez de Clara; prota, em vez de porta; entre outras.

Depois de detetado o erro, sublinhando-o, a criança tinha que me explicar o porquê de determinada palavra ser um erro, recorrendo às regras da *Cartilha Maternal*.

No segundo tempo da manhã, a professora trabalhou com as crianças na área curricular de Matemática.

### **Inferências**

Esta proposta de trabalho foi interessante, pois o seu objetivo era que as crianças captassem o erro nas palavras.

Permitiu-me recorrer ao método de leitura – *Cartilha Maternal* e através do erro as crianças chegaram à resposta correta. Esta estratégia foi um meio de promover uma



oportunidade que ajuda na aprendizagem da criança. Como descreve Vieira (2009, p. 19) “a aprendizagem da língua falada facilita o processo de aprendizagem da escrita”, e foi o que aconteceu com o desenrolar desta atividade.

Diversos autores, entre eles Legrand, Torre, Amor, Zorzi, entre muitos outros, debruçaram-se sobre a importância do erro e sobre as atitudes face ao erro. Os mesmos autores frisam “que o erro faz parte da aprendizagem. Fenómeno de integração de novos conhecimentos, é passagem obrigatória para o saber”, descreve Azevedo (2000, p. 65).

Ferreiro & Teberosky (1991), citado por Azevedo (2000, p. 65), salientam que os erros “poderiam mesmo constituir pré-requisitos necessários à obtenção de respostas correctas, sendo necessário que na prática pedagógica se permitisse o sujeito passar por períodos de erro construtivo”.

Assim, a proposta de trabalho foi interessante pelos aspetos acima referidos. Apesar de ser propositada, levou à aprendizagem por parte da criança, num processo de construção do saber, sendo um utensílio de trabalho e uma fonte de informação/conhecimento para o professor de quem foi capaz de detetar os erros.

## **22 de novembro de 2010**

Como é habitual todas as manhãs, estivemos presentes na roda das canções: alunos, educadores, professores e estagiários.

Durante o primeiro tempo da manhã, as crianças estiverem a realizar uma proposta de trabalho na área curricular de Língua Portuguesa.

No segundo tempo da manhã, na área curricular de Matemática, trabalharam com material manipulável – Dons de Fröebel.

Com o 4.º Dom de Fröebel construíram uma escada e a professora trabalhou os numerais ordinais, realizando cálculo mental.

## **INFERÊNCIAS**

Ao realizar esta construção os alunos tinham à sua disposição 8 paralelepípedos e, com eles, construíram uma escada de degrau largo. Caldeira (2009, p. 260), descreve que as construções “requerem da criança, maior destreza manual, mais equilíbrio, assim como uma maior “ginástica” mental”. Não se trabalhou meramente a matemática, mas também outras áreas que, de certa forma, estão interligadas.

Associadas a esta construção, as crianças desenvolveram determinadas capacidades/destrezas, tal como descreve Caldeira (2009, p.267), “construir, equilíbrio, concentração, motricidade fina”, através do 4.º Dom de Fröebel.

De seguida, passou para situações problemáticas. Por exemplo: “A Estrela estava no segundo degrau e o António a dois degraus acima da Estrela. Em que degrau estava o António?”. Os materiais manipuláveis permitem flexibilidade, perceção, aprendizagem, ...

### **23 de novembro de 2010**

Esta foi uma manhã de estágio diferente. A turma, juntamente com a professora e conosco (eu, Vânia e Teresa), realizou uma visita de Estudo à Escola de Educação Rodoviária, durante a manhã.

Sáímos do jardim-escola pelas 9h 40 min, ficando até ao último momento à espera das crianças que vinham à visita de estudo, mas que ainda não tinham chegado. Esperámos em espaço de sala de aula. Nesse tempo, a professora dialogou com a turma sobre as regras e maneiras de se estar numa visita escolar.

Não podendo esperar mais, tivemos que sair em direção ao local da nossa visita, não indo duas crianças, que estavam previstas ir.

Chegados ao local, a turma ouviu as explicações dos orientadores da visita sobre as regras de Educação Rodoviária.

Porém, a meio das explicações, chegou uma das duas crianças que, anteriormente, não tinha aparecido. O seu pai levou-a ao respetivo local.

De seguida, em grupo de 5 elementos, conduziram um kart numa pista, de modo a consolidarem o que foi apreendido anteriormente.



Figura 9 – Espaço da visita de estudo



Figura 10 – Alunos a andar de kart

Pelas 13h, aproximadamente, regressámos ao jardim-escola.

### **INFERÊNCIAS**

Observou-se o entusiasmo e a alegria dos alunos ao realizarem esta visita de estudo, desde o início até ao fim da mesma.

Segundo Almeida (1998, p. 51), visita de estudo é utilizada “para qualquer deslocação efectuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objectivos educativos mais amplos ao do mero convívio entre professores e alunos”.

Apenas não foi uma criança à visita de estudo, pois os seus pais atrasaram-se nesse dia, não sendo possível esperar mais.

Este ato, o atraso dos pais de sensivelmente 30 minutos, fez-me questionar pelo desrespeito que houve em relação à criança. Era uma visita já marcada com alguma antecedência e são sempre aqueles dias onde as crianças estão entusiasmadas e motivadas. O facto de não poder usufruir desse dia especial, quando sabe que tinha a permissão de ir, causa-lhe desilusão e desgosto.

Neste mundo dos adultos, por vezes (ou maioritariamente) esquecemo-nos de que um dia também fomos crianças!

No entanto, toda a duração da visita foi lúdica e a professora falou com eles sobre a mesma.

Mouro (1987), citado por Almeida (1998, p. 55), “a perspectiva de um dia diferente fora da escola motiva e excita os alunos a tal ponto que a sua adesão é total”.

As visitas de estudo, em geral, são agradáveis. Não só pelo facto de ser algo que não está na rotina, mas porque também se aprende muito, noutros contextos, que trazem consigo muitos conhecimentos. As crianças interagem em meios diversificados e com pessoas que não estão habituados a ver diariamente, sendo um aspeto que ajuda a desenvolver o lado mais pessoal, tal como o lado mais social.

## **26 de novembro de 2010**

No primeiro tempo da manhã, a turma realizou uma prova de avaliação sumativa na área curricular de Estudo do Meio. Sendo dia de prova, à hora prevista, não estava toda a turma presente. Os alunos foram chegando aos poucos, havendo sempre interrupções na leitura e na explicação da prova por parte da professora, o que se torna desagradável.

Enquanto as crianças realizavam a sua prova, eu e a minha colega de estágio, realizávamos enfeites de Natal para decorar a sala da professora. Nesta altura, tivemos conhecimento que a colega Teresa desistiu do Mestrado.

Após o intervalo matinal, as crianças realizaram uma proposta de trabalho na área curricular de Matemática.

## **INFERÊNCIAS**

É desagradável para a professora que, num dia de prova, as crianças cheguem atrasadas, porque não facilita a atividade, pois tem necessidade de repetir determinados exercícios, por exemplo.

Ao longo dos dias, a professora tem conhecimento do grau cognitivo das suas crianças, pois para além de agir e estar com as crianças no seu dia-a-dia, realiza, com o desenrolar das aulas propostas e trabalho de carácter formativo, isto é, consegue avaliá-los de forma formativa. A prova que hoje foi realizada foi de carácter sumativo.

A avaliação sumativa foi introduzida por Scriven (1967). Segundo Ribeiro & Ribeiro (1990, p. 359), “a avaliação sumativa procede a uma balança 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”. Isto é, este tipo de avaliação é usado no final de todo o processo de ensino/aprendizagem por parte dos alunos.

De acordo com os mesmos autores (1990, p. 359) este tipo de avaliação apresenta os seguintes contributos: “equilibra a avaliação formativa, alerta para matérias mais difíceis de assimilar, permite comparar os resultados globais dos programas de estudos alternativos, o desempenho de grupos ou a utilização de estratégias diferentes face a um mesmo programa”.

Este tipo de avaliação refere Ponte & Serrazina (2000, p. 227), “efectua um julgamento sobre as aquisições dos alunos”, sendo considerada como uma avaliação definitiva sobre o que a criança aprendeu e apreendeu quanto à respetiva área curricular, dando a conhecer ao professor quais as aprendizagens que desenvolveu e adquiriu. Tal como os outros tipos de avaliação, esta também tem como uma das suas finalidades contribuir o aperfeiçoamento do sistema educativo e o sucesso na aprendizagem.

Aproxima-se uma época que, particularmente as crianças, gostam muito: o Natal.

Sendo a sala um espaço de aprendizagem, também pode promover um ambiente mais acolhedor e foi o que tentámos proporcionar ao realizar pequenos enfeites, dando um toque natalício.

## **29 de novembro de 2010**

Como habitual, no primeiro tempo da manhã, as crianças realizaram uma proposta de trabalho na área curricular de Língua Portuguesa, alusiva a um ditado de palavras.

Posteriormente, e após o intervalo matinal, as crianças realizaram uma outra proposta de trabalho na área curricular de Matemática.

Durante a grande parte da manhã de estágio, eu e a Vânia acabámos os enfeites de Natal que realizámos, quer para a nossa professora cooperante, como para a professora do 1.º ano B.

Hoje, foi o último dia de estágio no 1.º ano B.

### **INFERÊNCIAS**

Apesar da professora, ter dado uma proposta de ficha na área curricular de matemática, podemos afirmar que o seu propósito é implicar que os alunos “na construção do seu próprio conhecimento matemático, mobilizem conhecimentos”, tal como é defendido in Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico, escrito no Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Terminado este momento de estágio, verifiquei que para além de ter aprendido e crescido, foi enriquecedor e motivante para uma etapa que se aproxima.

Saí vencedora!

A turma é muito querida e disciplinada. A relação que pude estabelecer com a professora cooperante, que me surpreendeu, e foi positiva. O primeiro impacto deixou-nos sempre marcas, e ainda me recordo do primeiro dia, em que fomos recebidas na sala de aula de uma maneira simpática e sorridente, o que proporciona, inicialmente, uma boa empatia.

Estabeleci uma boa relação pedagógica quer com a professora cooperante, quer com os alunos, o que foi gratificante, estabelecendo uma ligação «coração a coração», como descreve Leitão (1996, p. 41). Traduziu-se num processo que se constrói com o passar dos tempos, com a convivência e a ligação que se estabelece durante essa ligação.

## **1.2. 2.ª Secção**

**Período de estágio:** de 30 de novembro de 2010 a 11 de fevereiro de 2011

**Faixa Etária:** 7/8 anos

**Ano:** 2.º Ano

**Turma:** B

**Professora Cooperante:** Vera Sena

### **1.2.1 Caracterização da turma**

A turma do 2.º ano B é constituída por 25 alunos, sendo 13 alunos do sexo masculino e 12 alunos do sexo feminino. Entrou uma nova criança na turma, que não tinha frequentado nenhum Jardim-Escola nos anos anteriores. Duas das 25 crianças faltam com alguma regularidade à escola.

Quanto ao nível sócio-económico, a turma caracteriza-se entre o nível médio e o nível médio-alto, tendo em conta que a maioria das famílias tem curso superior e executa-o na sua profissão.

Existem 20 famílias estruturadas, 4 famílias não estruturadas e 1 família reestruturada.

Dois dos alunos continuam a usufruir de apoio individualizado como no ano anterior.

Na área curricular de Língua Portuguesa, é uma turma que apresenta dificuldades na produção de textos escritos e ainda comete, com alguma regularidade, erros ortográficos.

Por sua vez, na área curricular de Matemática, a turma revela dificuldades na leitura de números por ordens e classes, na resolução de situações problemáticas e na realização do algoritmo de subtração com empréstimo, na multiplicação e na divisão.

### **1.2.2 Caracterização do espaço**

O espaço de sala do 2.º ano B, ao contrário do espaço de sala de aula do 1.º ano B, em termos de dimensões, aparentemente, é maior.

Este espaço de sala de aula encontra-se a um nível acima do nível do chão.

Neste espaço, pode encontrar um espaço mais moderno, onde já não havia mesas e cadeiras de madeira. A disposição da sala também era diferente. Inicialmente, as mesas e as cadeiras estavam dispostas em “U”, criando algumas passagens por onde foi possível circular.

Por sua vez, a secretária da professora está colocada atrás das secretárias dos alunos; no entanto, todos os alunos estão de frente para o quadro. Atrás da secretária da professora encontra-se um móvel, onde é possível observar os dossiers dos alunos, individuais, com propostas de trabalho.

Ao lado desse móvel, encontra-se uma mesa de madeira circular com 4 cadeiras do mesmo material.

Através das janelas existentes, é possível observar a rua e receber luz natural.

Possui três placardes, com posters alusivos à numeração romana e aos tempos verbais. Encontram-se poucos trabalhos dos alunos expostos.

Segundo Enrico Battini, citado em Zabalza (1998, p. 231), o “espaço deve ser entendido como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve”; daí o meio envolvente ser importante pois estimula e motiva o aluno para a sua aprendizagem. Tendo em conta que as crianças passam a maior parte do dia em espaço escolar, este meio deve transmitir-lhes segurança e conforto.

### 1.2.3 Rotinas

Este espaço destinado às rotinas dos alunos do 2.º ano B é igual às rotinas dos alunos do 1.º ano B.

No quadro seguinte encontra-se o respetivo horário.


### 1.2.4 Horário de turma

No seguinte quadro encontra-se o quadro 3 respetivo ao horário do 2.º Ano B

Quadro 3 – Horário do 2.º Ano B

## PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

**ORGANIZAÇÃO DO TEMPO LECTIVO 2010/2011**  
**PROFESSORA VERA SENA MENÉRES**



## Horário 2º Ano B

2º Ano B	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9.00-9.50 10.00-10.50	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11.00 - 11.30	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
11.30-12.10 12.10-13.00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
13.00-14.30	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO
14.30-15.20	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio	Assembleia de Turma ACND
15.20-16.10	ACND		Expressão Artística 15.30-16.45		Educação Musical
16.10-17.00	Hora do Conto	ACND		Biblioteca/Informática 16.00 – 17.00	Educação Física
17.00	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
17.15	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

(Horário sujeito a alterações)

### **1.2.5 Relatos diários**

#### **30 de novembro de 2010**

Hoje foi dia de mudar de ano de escolaridade.

Após o acolhimento ter finalizado, eu e a Vânia dirigimo-nos para a respetiva sala.

Algumas crianças encontravam-se na casa de banho e as restantes em espaço de sala de aula, onde aproveitavam algum tempo para falar com os colegas ou brincar com alguns objetos que tinham consigo. Quando a professora entrou na sala de aula, todas as crianças se sentaram nos seus lugares, arrumando os brinquedos que tinham e acabando a conversa que mantinham até então.

A professora recebeu-nos e apresentámo-nos à docente.

A turma, no primeiro tempo da manhã, realizou uma prova de avaliação sumativa na área curricular de Estudo do Meio.

No segundo tempo da manhã, realizaram uma proposta de trabalho na área curricular de Língua Portuguesa, alusiva a conteúdos gramaticais.

#### **INFERÊNCIAS**

No que se refere ao ensino da gramática faz parte do Currículo do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este conteúdo programático está integrado na aprendizagem da didática da Língua Portuguesa, especificando: o funcionamento da língua. É importante refletir sobre a importância e o valor da língua, neste caso, enquanto estrutura.

No ensino da gramática, Reis & Adragão (1992, p. 63), menciona dois tipos de gramáticas: “ a gramática implícita e a gramática explícita”.

Primeiramente, a gramática implícita destina-se à “construção de cada indivíduo, resultado de uma aprendizagem e de uma constante auto-avaliação”.

Por outro lado, a gramática explícita refere-se ao “produto de um ensino organizado, de uma reflexão conduzida a partir de modelos propostos”.

Como tal, o ensino deste conteúdo também abrange objetivos a fim de os alunos atingirem-nos, passando por “etapas da aprendizagem da gramática”, como referem os mesmos autores.

De acordo com a mesma fonte (1992, p. 63), destacam-se as seguintes etapas: “recepção (...), criação de hipóteses (...), aceitação (...), compreensão (...) e investigação”. Ainda nesta linha de pensamento, o ensino da gramática apresenta três níveis de ensino diferentes: “o lúdico, o normativo e o explicativo”, tal como mencionam Reis & Adragão (1992, p. 64).



Assim sendo, o professor deve estar “ciente do lugar da gramática na língua e da sua importância na economia da disciplina de língua materna” (ibidem, 1992, p. 64). Torna-se essencial que o docente tenha conhecimentos sólidos e que, sempre que possível, realize o trabalho (a este e a tantos outros níveis), o mais completo possível.

### **3 de dezembro de 2010**

Pela manhã, eu e a Vânia fomos assistir a uma aula programada de uma outra colega do Mestrado.

Porém, a meio da sua aula, fui chamada para dar uma aula surpresa. Não a dei ao ano em que comecei esta secção de estágio (2.º ano B), pois estavam outras estagiárias a dar a sua aula e tinham vindo de propósito dar a mesma. Como tal, dei a minha aula surpresa ao 1.º ano B.

Foi-me pedido para ler uma história intitulada *O Macaquinho que se sentia só*, fazer interpretação do texto e trabalhar com a turma o segundo valor do cezêxe.

Realizei, ainda, um exercício ortográfico, ditando palavras que tinham apenas o segundo valor da letra abordada, tais como: casaco, casa, mesa, vaso, entre outras.

Após a aula dada e do descanso das estagiárias ter terminado, dirigimo-nos para a respetiva reunião sobre as aulas dadas com as Professoras Supervisoras de Ensino Supervisionado.

### **INFERÊNCIAS**

Iniciei a minha aula surpresa com a leitura da história. Na história havia diversos animais que falavam entre si e podia ter diversificado mais quanto à entoação, fazendo inflexões de voz. Se tal acontecesse, a leitura não teria sido monocórdica.

Depois de lida a história, não fiz interpretação da mesma, o que não foi positivo. Era possível fazê-lo, pegando pelas emoções do macaquinho ao encontrar diversos amigos. Poderia ter explorado com as crianças essa parte e até mesmo contariam algumas das suas vivências, tornando-se agradável.

Quanto ao segundo valor do cezêxe foi dado e foi explorado. Cezêxe é uma mnemónica à qual a *Cartilha Maternal* de João de Deus recorre. Papalia *et al* (2001, p. 430) referem que as mnemónicas são “dispositivos para ajudar a memória. As crianças poderão descobrir técnicas mnemónicas por elas próprias ou podem ser ensinadas a usá-las”. Durante a aprendizagem deste método de leitura, os alunos aprendem a assimilar a usar tais estratégias, constituindo como uma base que facilita o ato de aprender.

## **6 de dezembro de 2010**

Logo pela manhã, a docente começou por efetuar com a sua turma cálculo mental.

Posteriormente, a professora distribuiu uma proposta de trabalho pelos seus alunos, a fim de efetuarem a mesma.

Hoje, poucos minutos depois em espaço de sala de aula, toca o alarme da escola e, tocando o alarme, implica evacuar a mesma e dirigirmo-nos para o ponto de encontro. É uma situação que, a qualquer momento, pode acontecer e que traz consigo diversos pré-requisitos dos quais é importante ter noção e saber atuar.

Na área curricular de Língua Portuguesa as crianças fizeram a leitura de um livro intitulado *A girafa que comia estrelas*, em voz alta, e é um livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura.

### **INFERÊNCIAS**

Com o decorrer da situação do alarme, permitiu-me pensar sobre o plano de emergência de uma escola. São situações que, pela sua natureza, causam alguma confusão e são importantes pensar e repensar sobre as mesmas. Cabe a todos nós, direta ou indirectamente, uma atuação adequada quer na auto-proteção, quer no conhecimento do espaço de escola, quer das respetivas instalações, dos riscos associados e de uma sinalização evidente nos locais adequados, visto que a segurança se baseia na prevenção.

Segundo Mata (2001, p. 18), “um plano de emergência constitui um instrumento simultaneamente preventivo e de gestão operacional, uma vez que ao identificar riscos, estabelece os meios para fazer face ao acidente”. Como tal, a criação e a existência de um plano de emergência é pertinente, pois transporta consigo motivos plausíveis, tais como “identifica os riscos, organiza os meios de socorro e prevê missões que competem a cada um dos intervenientes, prevê e organiza antecipadamente a evacuação e intervenção (...)”, como refere o mesmo autor (2001, p. 19).

Em qualquer estabelecimento de ensino é obrigatório ter um plano de emergência, pois permite conhecer as condições de segurança desse estabelecimento de ensino, incentivar os alunos para o cumprimento de normas de segurança, bem como melhorar a organização de todos os meios. Tem como objetivo fulcral garantir o bem-estar de todas as pessoas e, em segundo plano, dos bens. Assim sendo, acaba por ser uma prevenção e, como diz um ditado popular “mais vale prevenir do que remediar”.

## **7 de dezembro de 2010**

Pela manhã, e como já referi anteriormente, todos os anos, quer os alunos do pré-escolar como também os do 1.º Ciclo estão presentes na roda das canções. Foi possível observar o envolvimento da professora cooperante nos cânticos da roda. A professora envolveu-se e envolve-se na dinâmica.

De seguida, dirigimo-nos para a sala de aula e as crianças realizaram uma proposta de trabalho na área curricular de Matemática alusiva à leitura de números.

Quanto à área curricular de Língua Portuguesa, efetuaram um ditado de palavras.

### **INFERÊNCIAS**

Tal como já foi referido anteriormente, a roda das canções traduz-se no acolhimento de todas as crianças, na chegada à escola.

É uma forma alegre e divertida de as crianças serem recebidas na escola, pois não entram diretamente para a sala de aula, para se sentarem nas suas cadeiras e debruçarem-se sob as suas mesas. É um momento de integração.

O facto de observarem a professora presente pode ser motivador, não só para aquelas crianças que, já por si, são mais extrovertidas, mas para as crianças mais tímidas que poderão sentir confiança, proteção e segurança ao observarem o envolvimento da professora neste meio de socialização e, ao mesmo tempo, afetividade.

Referindo Carita & Fernandes (1997, p.23) o “professor é ainda a pessoa-referência das crianças exercendo sobre elas uma influência marcante no seu desenvolvimento pessoal e social”.

As crianças para além deste lado mais social, desenvolvem a sua linguagem, o seu vocabulário através das canções que são cantadas durante a roda das canções.

De acordo com Hohmann *et al* (2004, p. 8) este ambiente “focalizado em volta de oportunidades para a aprendizagem activa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade”. Assim, este momento não é somente importante para as crianças, mas também para os demais.

## **10 de dezembro de 2010**

Pela manhã, a professora realizou cálculo mental. Apelou a indicações alusivas a três operações aritméticas (adição, subtração e multiplicação).

A certa altura da manhã, uma criança ofereceu um presente à professora e foi um gesto que apelou à minha observação.

Noutros momentos já tinha observado a postura e a relação que a professora estabelece com as suas crianças e o facto de uma criança oferecer um presente vem reforçar a relação positiva e afetuosa que as crianças têm com a mesma.

Nesta manhã, na área curricular de Língua Portuguesa, a turma realizou uma ficha de leitura, sobre um livro lido, a questões sobre o mesmo.

No segundo tempo da manhã, na área curricular de Matemática, as crianças realizaram operações aritméticas, adição, subtração e multiplicação e as respetivas provas dos nove.

### **INFERÊNCIAS**

Quando as crianças realizam operações aritméticas, estão a ir ao encontro do que é pedido no currículo do ensino básico do 1.º ciclo “designadamente na compreensão e representação dos números e das operações aritméticas”, in Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico, escrito no Decreto Lei n.º 241, de 30 de agosto.

Outrora, o professor era visto como uma figura exemplar e respeitadora, a quem as pessoas demonstravam carinho e admiração e, por isso, muitas vezes exteriorizavam essa admiração com ofertas, com algo que lhes era possível oferecer como forma de gratidão e reconhecimento. Como tal, a atitude da aluna ao oferecer o presente foi um gesto que me chamou à atenção, demonstrando pela professora carinho, amizade e afeição, bem como o facto de haver uma boa relação entre estes dois agentes, professor/aluno.

Fleming (1993, p. 84) menciona que, “as relações de amizade constituem peças fundamentais na matriz relacional onde operam os mecanismos de vinculação”.

Esta vinculação que se estabeleceu é essencial e é nestes gestos que observamos um caminho que se construiu, quer no campo do saber, como no campo de ser alguém que chega e toca num outro alguém. De acordo com Campos (1990, p.50), os professores são como “um espelho refletor que devolve a imagem, é através do eco que essas atitudes têm em nós que nos vemos e revemos enquanto nos vamos construindo como pessoas” e daí a importância da ligação e do afeto que sentimos por alguém, que pode ser transmitido através de diversas formas, o facto de oferecer um presente é um exemplo disso.

### **13 de dezembro de 2010**

Pela manhã, antes de iniciar o dia de aulas, a professora questionou as crianças sobre os acontecimentos do seu fim-de-semana, a fim de partilharem as suas vivências com o resto dos colegas; no entanto, não partilhou o seu fim-de-semana.

De seguida, o resto da manhã decorreu de modo igual a todas as outras manhãs: propostas de trabalho.

Na área curricular de Matemática, realizaram um ditado de números.

Na área curricular de Língua Portuguesa, realizaram um ditado de palavras.

Após o intervalo, as duas turmas do 2.º ano, A e B, juntaram-se na sala do 2.º Ano B e realizaram, em conjunto, juntamente com as respetivas professoras, o ensaio geral para a Festa de Natal.

### **INFERÊNCIAS**

A partilha de vivências acaba por ser enriquecedora, quer para a criança que a conta, bem como para todas as outras crianças que a ouvem.

Mencionando Sampaio (1996), citado por Curto (1998, p. 26) “os professores necessitam de criar espaços de diálogo nas suas aulas, de modo a despertar novos interesses nos alunos e de forma a terem com eles uma relação afectiva”.

Este processo de comunicação é de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem e enriquece o vocabulário. Estas conversas, para além das crianças terem o seu “minuto” para partilhar as suas vivências com os colegas e com a professora, “(...) aprendem a saber ouvir, a esperar pela sua vez e a estar com atenção, concentração e tranquilidade. Desenvolve-se o sentido do respeito pelos outros e valoriza-se a linguagem e a relação afectiva, bem como a observação”, descreve Cordeiro (2010, p. 371).

É importante que o professor escute a criança e que esteja motivado e interessado em ouvi-la. A capacidade de “escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, (...), facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar”, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007, p. 66-67).

Importa, pois, “estabelecer, cultivar e desenvolver uma boa comunicação conducente a uma desejável relação pedagógica entre professores e alunos”, refere Teixeira (1995), citado por Curto (1998, p. 21).

Este espaço de diálogo traz vantagens e as crianças também gostam de o partilhar. Porém, observei que um casal de irmãos, sempre que lhes era questionado,

sobre o que se tinha passado no seu fim-de-semana, referiam que não tinham nada a contar.

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

Durante toda a manhã de estágio foi possível observar o ensaio geral para a Festa de Natal.

Estando no mesmo espaço de sala de aula com as duas professoras do 2.º ano, observou-se que ambas se ajudam, partilham opiniões e trocam ideias. Acaba por haver um trabalho de equipa.

As crianças ensaiaram toda a parte da peça que lhes foi conferida para o dia da Festa de Natal, que envolve cânticos e, ao mesmo tempo, representação.

### **INFERÊNCIAS**

Em início de carreira profissional, o facto de podermos ter alguém com mais experiência a trabalhar é positivo, pois ajuda a crescer no terreno e cresce-se muito, pessoalmente.

Morgado (1997, p. 82) menciona que “o processo de regulação e desenvolvimento pessoal, ainda que assente numa atitude de envolvimento individual, será tanto mais rico quanto partilhado e sustentado por uma cultura de solidariedade e cooperação entre os diferentes actores”, cooperação essa que deve ser entendida e assumida como “um imperativo de natureza ética”, subscreve o mesmo autor (1997, p. 82). Esta cooperação é desenvolvida num clima de apoio, incentivo, auto-conhecimento e de confiança. De acordo com a mesma fonte (1997, p. 17), “a organização e a gestão da relação pedagógica solicita ao professor a consideração de um conjunto de dimensões que se operacionaliza de forma independente”. É necessário estabelecer uma relação cordial, de colaboração entre os professores, promovendo uma boa organização e gestão entre estes dois agentes. Há uma aprendizagem colaborativa entre as duas professoras onde, inicialmente, começa com um ponto de interrogação, havendo troca de experiências e, como ponto final, tem todo o envolvimento, aprendizagem e crescimento daí retirado.

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

Hoje foi dia de Festa de Natal. Deu-se início à mesma às 9h da manhã com os mais pequenos do Jardim - Escola, bibe amarelo, seguindo-se todos os outros bibes, de modo crescente, consoante a faixa etária.

A Festa de Natal realizou-se no ginásio da Escola Superior de Educação João de Deus, contando com a presença dos familiares, amigos, professores e convidados especiais.

Durante a Festa de Natal, quando as crianças se preparavam para se colocarem no palco, podiam contar com o apoio de diversas pessoas, entre elas: com as professoras cooperantes, com os pais que as ajudavam, com estagiárias, com outras professoras do jardim – escola, com diversas pessoas que auxiliavam, visto que estes dias tornam-se confusos e movimentados.

Permanecemos em estágio até às 18h, observando a toda a festa de Natal e ajudando onde fosse possível.

### **INFERÊNCIAS**

O Natal deve ser um tempo de reunião, paz, amor e solidariedade. Hoje, foi um dia, principalmente para as crianças, de grande entusiasmo, excitação e alegria.

A Festa de Natal é um meio que auxilia na transmissão de valores e a criança deve estar orientada para eles e tomar conhecimento dos mesmos, questionando-se. Como descreve Silva (2010, p. 37), “não assimilar valores dos adultos que a rodeiam de forma passiva, mas reflectir sobre a realidade, numa postura crítica”. Tendo em conta que cada vez se vive mais numa era de consumismo, onde os valores estão cada vez mais postos de lado, educar para os valores, desde tenra idade, torna-se crucial. A vida não é o relógio de marca e todo esse material que a envolve, é muito mais do que isso! É tirar partido das pequenas situações que nos dispõem e com elas crescer interiormente, cultivando um ser de valores e que esse seja valorizado.

Todos os agentes que cooperam e socializam com os alunos, acabam por ser figuras/modelos, não só ao nível da transmissão de conhecimentos, como também ao nível de valores e atitudes do meio envolvente.

A escola é uma fonte de valorização e um dos locais onde é possível viver e transmitir-se valores, sejam eles: éticos, estéticos, sociais e religiosos.

Foi um dia longo, mas enriquecedor. Depois de observar todo o trabalho, ensaios, preparação do cenário e tudo mais, foi agradável poder estar presente na mesma e imaginar-me num futuro próximo.

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

Logo pela manhã, a professora reservou um tempo para ouvir as crianças falarem do seu Natal e da sua passagem de ano.

No decorrer da manhã, antes do intervalo matinal, vi uma aula dada pela professora com um material manipulável já abordado anteriormente – Calculadores

Multibásicos. Trabalhou a leitura de números, quer por ordens, quer por classes. No decorrer da sua aula, usou uma estratégia diferente, pedindo às crianças que fossem elas próprias a ditarem um número para representarem nas placas.

Posteriormente, efetuou um ditado de palavras na área curricular de Língua Portuguesa.

### **INFERÊNCIAS**

Os Calculadores Multibásicos permitem-nos trabalhar a leitura dos números por ordens e por classes, associando a cor à ordem da classe, a fim de favorecer o seu raciocínio matemático. Nesta altura, as crianças já representavam números até às classes dos milhares.

Ao contrário do primeiro ano, onde só trabalhei a leitura de uma placa, no 2.º ano já se usou outra placa, evidenciando “a leitura dos números gradual e mais completa”, tal como afirma Caldeira (2009, p. 202).

De acordo com as Normas (1991), citadas por Caldeira (2009, p. 203), “(...) a compreensão do valor de posição é crucial para o trabalho posterior com os números e o cálculo”. Isto é, todo este desenrolar do conhecimento deve ser realizado por etapas, havendo, progressivamente o desenvolvimento do sentido do número.

Ainda assim, “os calculadores multibásicos permitem aprofundar a compreensão da essência do número”, menciona Caldeira (2009, p. 208).

No entanto não esquecer que o “material didático”, como descreve Bezerra (1962), citado por Caldeira (2009, p. 15,) “é todo e qualquer acessório usado pelo professor para realizar a aprendizagem” e este tipo de materiais são um exemplo disso, onde as crianças “extraem” princípios matemáticos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

### **4 de janeiro de 2011**

No primeiro tempo da manhã, antes do intervalo matinal, as crianças realizaram uma proposta de trabalho na área curricular de Matemática, alusiva à resolução de problemas.

De seguida, observei uma estratégia lúdica dada pela professora a fim de as crianças trabalharem o cálculo mental, apelando aos conhecimentos sobre a operação aritmética da multiplicação- “Jogo da Tabuada”.

Posteriormente, na área curricular de Língua Portuguesa, as crianças realizaram uma proposta de trabalho alusiva à classificação morfológica de algumas palavras em determinadas frases.



## **INFERÊNCIAS**

No “Jogo da Tabuada”, todas as crianças estavam de pé. A professora foi a mediadora do jogo, questionando as crianças com indicações de multiplicação, por exemplo,  $2 \times 3$ ;  $5 \times 4$ ;  $6 \times 5$ ; entre outras. Quem errasse, sentava-se, terminando ali o jogo para esse aluno. Ganhou a criança que chegou ao fim e ficou sozinha de pé.

As crianças evidenciaram interesse e entusiasmo pela realização do jogo. Foi possível observar que, ao responderem a uma determinada indicação dita pela professora, quando a professora trocava a ordem dos fatores (multiplicando e multiplicador) havia crianças que, fazendo esta troca, não conseguiam responder corretamente.

São poucas as crianças que são capazes de compreender esta propriedade da multiplicação e, de acordo com Englert & Sinicrope (1997), citados por Ponte & Serrazina (2000, p. 152), “para uma boa compreensão deste algoritmo é imprescindível um bom domínio do valor de posição e a compreensão das propriedades associativa e distributiva da multiplicação em relação à adição, bem como o domínio dos factos multiplicativos básicos”, visto que esta operação aritmética se traduz numa soma de parcelas iguais.

Abrantes *et al* (1999, p. 49) referem que “ajudar os alunos a desenvolver estratégias que lhes permitam aprender a tabuada, como forma de facilitar o cálculo mental, o cálculo escrito e a estimação, contribui para que compreendam as relações entre os números e a raciocinarem”. A estratégia observada é uma maneira divertida e interessante das crianças aplicarem e saberem a tabuada, tentando não ser, meramente, por memorização.

De acordo com a última fonte (1999, p. 23), “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”.

## **7 de janeiro de 2011**

Hoje a colega Vânia deu mais uma aula surpresa na área curricular de Língua Portuguesa.

Foi-lhe pedido que lesse um texto que estava presente no livro. Um texto de Matilde Rosa Araújo intitulado *O Palhaço* e que, através do mesmo, abordasse os adjetivos.

Após a sua aula, tivemos o nosso intervalo e, de seguida, como habitual, fomos para a reunião das aulas com as Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada.

## **INFERÊNCIAS**

Quanto à aula da colega, iniciou a mesma de um modo positivo, lendo o texto em voz alta e, depois, solicitou aos alunos que lessem o mesmo em voz alta.

Em relação à interpretação do texto, foi pouco explorada.

Quanto ao conteúdo a abordar, os adjetivos foram abordados de um modo geral, não falando sobre os adjetivos uniformes e biformes, bem como o grau dos adjetivos.

Acabou por não haver uma linha metódica, ou seja, ora interpretava o texto, ora questionava as crianças sobre exemplos de adjetivos presentes no mesmo. Porém, nas aulas surpresa, nem sempre conseguimos ter uma linha de pensamento que seja lógica.

Quanto à reunião com as professoras, onde dialogamos sobre as aulas, de acordo com Alarcão & Roldão (2008, p. 54), o encontro com as professoras de Prática de Ensino Supervisionado “prepara para a actuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade; a observação crítica; o diálogo; o relacionamento plural e multifacetado; o autoconhecimento relativo a saberes e a práticas”. Ajuda-nos e permite-nos refletir sobre o nosso estágio formativo, sobre as nossas aulas, sobre as nossas estratégias, onde o pensamento se completa concordando, ou como por vezes acontece, discordando. De acordo com Alarcão & Roldão (2008, p. 56), “a supervisão como actividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão e formação com relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas. Na diversidade estratégica é possível detetar uma tendência alinhada com uma abordagem reflexiva”. No fundo, a sua maior essência é ajudar-nos a refletir.

### **10 de janeiro de 2011**

No início da manhã, as crianças (como habitualmente o fazem à segunda-feira de manhã) relatam o seu fim-de-semana.

Uma dessas crianças relatou que um familiar seu tinha falecido.

Por breves momentos questionei-me de como poderei explicar a morte às crianças, como abordar com elas o que mais de certa há na vida.

No primeiro tempo da manhã, as crianças realizaram uma proposta de trabalho na área curricular de Matemática, onde puderam assimilar a aprendizagem do sentido do número.

Após o intervalo matinal, a turma realizou uma proposta de trabalho na área curricular de Língua Portuguesa.

## **INFERÊNCIAS**

A morte é sempre um tema difícil de abordar com as crianças. Já por si, é um tema delicado; no entanto, deve ser dialogado com as crianças numa altura mais “propícia” para tal, mas quando e como?

Nunca é fácil falar sobre a morte e explicá-las às crianças revela-se ainda mais complexo. Como poderei abordá-la tendo em conta a idade das crianças? Quando e como dizer? Que palavras usar? Porém, e curiosamente, as crianças conseguem surpreender-nos neste assunto que, por vezes com elas, são um tabu, chegando ao ponto de dizer à criança que a pessoa que faleceu foi para longe, visitou alguém muito distante, desapareceu e, certamente, assim adia-se o problema.

Segundo Brazelton, citado por Jonet (2008, p. 7):

“para a criança é melhor compreender a morte através do próprio desgosto dos pais do que sentir o afastamento deles sem entender a razão para isso. Para uma criança a noção de morte é muito diferente da de um adulto. Tem tendência a equipará-la com a sensação de ficar sozinha ou abandonada. Se os pais se alhearem sem compartilharem a experiência por que estão a passar, isto confirmará os piores receios da criança”.

A criança aprenderá a lidar com a tristeza e, em determinados ambientes, observa pequenos fins de vida, como por exemplo, quando se pisa uma formiga, quando se deixa morrer uma planta, entre outras, fortalecendo o sentimento de sofrimento que faz parte da vida.

### **11 de janeiro de 2011**

Manhã de aula lecionada pela Vânia.

Iniciou a mesma na área curricular de Língua Portuguesa e tinha como conteúdo Pronomes Pessoais.

Tinha um painel alusivo a uma situação de praia, a fim de introduzir o pretendido.

De seguida, pediu às crianças que indicassem uma maneira de identificar a pessoa, mas sem ser pelo seu nome. As crianças exploraram diversas maneiras, até que chegaram ao pretendido: Eu, tu, ele, nós, vós e eles.

Posteriormente, passou para a área curricular de Matemática, onde abordou a simetria com o material manipulável – Cuisenaire.

Distribuiu uma imagem por algum número de crianças. Através dessa imagem as crianças, com as peças indicadas na mesma, reconstruíam-na, explorando a sua simetria.

Por fim, na área curricular de Estudo do Meio, dialogou sobre as regras e segurança na praia. Recorreu ao imaginário, fingindo que estavam na praia.

## **INFERÊNCIAS**

No que se refere à área curricular de Língua Portuguesa, poderia ter explorado mais esta parte e ter algo como suporte, ou seja, as crianças não seguiram a aprendizagem deste conteúdo, nem por uma ficha informativa ou por uma apresentação em PowerPoint, acabando por ficar um pouco vago.

Em relação à área curricular de Matemática, seria melhor se tivesse distribuído uma imagem por cada criança (legendada) e tê-las em tamanho maior e expostas no quadro.

Ponte & Serrazina (2000, p. 167), descrevem “o reconhecimento da simetria de certas figuras” como tarefas que recorrem ao “sentido espaciais”. De acordo com Abrantes *et al* (1999, p. 89), “a simetria proporciona oportunidades para os alunos verem a geometria do mundo da arte ou da natureza”. Estas capacidades a desenvolver e a estimular na criança, maioritariamente, são desenvolvidas através de experiências concretas.

O facto de ter trabalhado o conteúdo na área curricular de Língua Portuguesa, explorando a imagem referente a uma praia, foi interessante, pois conseguiu ligar este conteúdo com uma outra área temática, havendo, assim, uma conexão.

Por último, saliento a utilização de um instrumento musical – pandeireta – durante toda a manhã, a fim de chamar as crianças à atenção e de não elevar a sua voz. Foi uma boa estratégia e assim que ouviam a pandeireta, elas reagiam ao seu som.

### **14 de janeiro de 2011**

Manhã de aula lecionada por mim.

Iniciei a minha manhã de aula na área curricular de Matemática, que tinha como conteúdo a abordar as frações próprias e as impróprias. Em paralelo, tinha uma apresentação em powerpoint, intercalada com atividades que as crianças realizavam numa proposta de trabalho. Foi a primeira aula que, em todo o meu percurso académico, utilizei esta metodologia.

Posteriormente, passei para a área curricular de Língua Portuguesa, onde abordei com as crianças o Presente do Indicativo tendo em conta três conjugações de três verbos regulares (provar, comer e dividir). Tal como a anterior, também esta área curricular esteve suportada com uma apresentação em powerpoint. Realizei com a turma o jogo “Caça ao Verbo”, onde as crianças tinham que responder a questões onde era pedido para conjugarem um determinado verbo, indicar a forma, conjugação, tempo e pessoa de um verbo em questão, entre outras.

Por último, abordei a vacinação na área curricular de Estudo do Meio, distribuindo às crianças um folheto informativo e, em conjunto, explorámo-lo. Para finalizar esta temática distribui um boletim individual de saúde.

### **INFERÊNCIAS**

Depois desta aula, e após a reflexão sobre a mesma, mudaria a estratégia a aplicar o conteúdo matemático. Certamente, teria sido mais interessante levar um “material didático”, por exemplo, plasticina. Algo onde as crianças tivessem tido a oportunidade de cortar, repartir, dividir em determinado número de partes iguais e explorar o conteúdo a partir desse material manipulável. As crianças, certamente, evidenciariam mais entusiasmo, pelas razões anteriormente mencionadas em relação ao uso de materiais, quer estruturados, quer não estruturados.

Em relação à temática da área curricular de Língua Portuguesa, normalmente a aprendizagem da conjugação verbal é considerada difícil pela grande variedade de formas verbais e pelas irregularidades. Através da visualização dessas conjugações, tendo em conta a terminação das mesmas e o facto de praticar esse conhecimento, favorece a aquisição do mesmo, ou simplesmente, leva a criança a decorar.

Por fim, o jogo realizado é um meio que ajuda nessa mesma aquisição e, de acordo com Piaget (1998), citado por Caldeira (2009, p. 41) “é essencial na vida da criança”, podendo aplicar e praticar os seus conhecimentos e pela prática muita aprendizagem se realiza.

### **17 de janeiro de 2011**

Após o fim-de-semana, uma nova semana de trabalho se iniciou.

Logo pela manhã, a professora começou por questionar as crianças sobre os fins-de-semana das mesmas.

Verificou-se que foi dada a oportunidade a todas as crianças falarem sobre o fim-de-semana; no entanto, o mesmo casal de irmãos não descreveu o seu fim-de-semana.

Iniciaram a sua manhã na área curricular de Matemática, tendo como conteúdo programático os sólidos geométricos. A professora realizou a exploração oral de alguns sólidos e, posteriormente, através de uma proposta de trabalho, responderam às questões da mesma acerca da temática. De seguida, e na mesma área curricular, através da planificação de dois sólidos geométricos (cilindro e cubo) construíram esses mesmos sólidos geométricos.

Por último, na área curricular de Língua Portuguesa, leram um texto que estava presente nos seus manuais de Língua Portuguesa. Cada uma das crianças leu o texto em voz alta.

### **INFERÊNCIAS**

A professora começou por mostrar à turma determinados sólidos geométricos, de modo a visualizarem e identificarem-nos. Esta temática é possível encontrá-la na categoria da Geometria, como outras referidas anteriormente, destinando-se ao “estudo das formas no espaço e das relações especiais”, refere Ponte & Serrazina (2000, p. 165).

Depois de identificados, começou por explorar com as crianças as características desses mesmos sólidos, tais como: “ Quantas faces, arestas e vértices têm o cubo? O cilindro é um poliedro ou um não poliedro? Quais as semelhanças entre estes dois sólidos geométricos?’ ”, entre outras questões. Esta exploração é pertinente, pois apela ao olhar da criança e, como refere Ponte & Serrazina (2000, p. 171) “a prioridade deve ser dada à exploração e à discussão das características das formas e dos objectos e não à memorização dos seus nomes”, acabando por ser uma simples estratégia, mas um meio de chegar às crianças e de aprenderem, sem ser pela memorização.

Ponte & Serrazina (2000, p. 172) descrevem que:

“as planificações dos sólidos e a respectiva construção constituem uma boa oportunidade para a passagem de figuras tridimensionais e bidimensionais e vice-versa. (...) os alunos ao decidirem quais os padrões bidimensionais que ao dobrarem-se conduzem a uma dada forma tridimensional, estão a desenvolver o seu sentido espacial”.

Como tal, é possível observar que, quando trabalhamos com os alunos determinados conceitos, não estão apenas e somente vocacionados para a aprendizagem desses mesmos conceitos, direta ou indiretamente, apela-se a outras capacidades e o processo de ensino-aprendizagem deve ser isso mesmo: uma constante aprendizagem alargado a outras áreas curriculares.

### **18 de janeiro de 2011**

Pela manhã, a professora começou por pedir às crianças que lessem um texto presente nos seus manuais escolares de Língua Portuguesa, intitulado “A tenda dos brinquedos”. Depois de a professora o ler e de todas as crianças o lerem, uma a uma em voz alta, trabalhou com as crianças a interpretação do mesmo e, de seguida, realizaram um exercício ortográfico do texto referido.

A meio desta atividade, entra uma aluna desta turma (atrasada) na sala de aula a chorar. A professora pediu ao resto da turma que continuasse a trabalhar e, num canto da sala, questionou a criança sobre o que se passava. A criança falou com a professora. O aluno acalmou-se e sentou-se no seu lugar.

Após o intervalo matinal, as crianças passaram para a área curricular de Matemática, onde realizaram dois ditados. Primeiramente, um ditado de números e, posteriormente, um ditado de lateralização onde obtiveram, através das indicações da professora, um pintainho.

### **INFERÊNCIAS**

Neste ano de escolaridade já foi possível observar, noutros dias de estágio profissional, a existência de algumas crianças com dificuldade em ler.

Segundo Dacosta (2002), citado por Magalhães (2009, p. 60), “(...) a leitura funciona como uma segunda placenta protetora, já que através da leitura se podem experienciar vivências de outro ou outros, no faz-de-conta, sem perigos e sem traumas, porque não é ainda a sério como na vida”.

É essencial estimular a criança neste ramo, pois a leitura faz parte do dia a dia da criança e deve ser sempre que possível orientada. Mencionando Reys & Adragão (1992, p. 167) “permite que o aluno atinja no futuro a sua maturidade leitoral”, e este é um dos objetivos a alcançar, favorecendo a criatividade e alargando o seu vocabulário.

No que refere ao ditado de lateralização, é um bom meio de averiguar nas crianças o seu sentido de orientação e “exprime a sua posição, em relação aos outros e ao seu objecto, seleccionando e utilizando pontos de referência e utilizando vocabulário adequado (à esquerda, à direita, em cima, em baixo, ...)” como descreve o Ministério da Educação nas suas Metas de Aprendizagem.

Maioritariamente, as crianças aderem bem a estes ditados de lateralização. Sentem-se entusiasmados na realização dos mesmos e são poucas, senão nenhuma, as crianças da turma que erram neste tipo de exercícios.

### **21 de janeiro de 2011**

Durante o primeiro tempo da manhã, o 2.º ano B iniciou-se na área curricular de Matemática, realizando cálculo mental.

Posteriormente, e ainda dentro desta área curricular, começaram a realizar uma proposta de trabalho alusiva a uma das operações aritméticas – adição – e as suas respetivas provas (prova dos nove, prova real pela mesma operação e a prova real pela operação inversa).

Após o intervalo, a turma deixou de trabalhar a área curricular de Matemática, passando para a realização de um ditado mágico, associado à área curricular de Língua Portuguesa, ilustrando a sua folha de acordo com as palavras ditadas.

### **INFERÊNCIAS**

Em relação ao primeiro tempo da manhã, verificou-se algumas dificuldades por parte das crianças no seu raciocínio em relação ao cálculo mental. No entanto, este deve ser estimulado e desenvolvido visto 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 isso envolva algum esforço de pensamento”, mencionam Abrantes *et al* (1999, p. 22). E o cálculo mental envolve esse “esforço de pensamento” e que deve ser realizado, levando as crianças a raciocinarem de modo abstrato, pondo em prática as suas aptidões matemáticas.

Pires (1994), citado por Ponte & Serrazina (2000, p. 145), descreve que “o desenvolvimento do sentido operatório, desenvolvimento do cálculo mental e estudo das propriedades das operações e a construção do algoritmo” são etapas a trabalhar sobre estudo das operações aritméticas.

O algoritmo da adição pareceu-me bem assimilado. Ruas & Grosso (1999, p. 76) referem que “chama-se algoritmo ou método ou procedimento que permite mecanizar a obtenção dos resultados das diversas operações”. As crianças perceberam a sua mecânica, por vezes a soma de determinados algarismos dos números é que não estava correta, ou porque não tinham colocado os algarismos de determinadas ordens no local correto, o que os levava a um melhor raciocínio de cálculo, pois também o algoritmo da adição tem regras que é preciso cumprir.

### **24 de janeiro de 2011**

Após o acolhimento realizado no salão do bibe encarnado, as crianças seguiram para as suas respetivas salas de aula.

Após a entrada em espaço de sala de aula, e com um olhar atento, foi possível observar dois alunos a escreverem nomes de outros alunos no quadro, ou seja, tinham a tarefa de escrever o nome dos colegas que falavam ou que brincavam antes de a professora chegar à sala de aula.

De seguida, na área curricular de Matemática, concluíram a proposta de trabalho que iniciaram no dia anterior, Sexta-Feira, e que não tinham concluído, referente ao algoritmo da adição e as suas respetivas provas.



No último tempo da manhã, os alunos realizaram uma proposta de trabalho na área curricular de Língua Portuguesa alusiva à análise morfológica de algumas palavras tendo em conta o seu contexto numa frase.

### **INFERÊNCIAS**

Hoje, como foi anteriormente referido, observei duas crianças encarregues de uma tarefa, o que é positivo.

Este tipo de tarefas, que requerem responsabilidade por parte da criança, tornam-se importantes, pois a criança para além de sentir as tarefas como um meio de confiança e de lhes conferir autonomia, também são importantes na “formação e desenvolvimento equilibrado da criança”, menciona as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 18), promovendo um crescimento no desenvolvimento pessoal autónomo.

Sempre que possível, e em pequenas situações diárias, devemos conferir às crianças mini tarefas, tentando pedir a colaboração de todas, mesmo que seja em diferentes contextos. Este tipo de situações proporciona à criança um sentido de responsabilidade.

Segundo Cordeiro (2010, p. 216) a:

“responsabilidade será um conjunto de capacidades que se desenvolvem e aprendem, que incluem: respeito e solidariedade com os outros; respeito por si próprio; honestidade; integridade; defesa dos valores em que se acredita; actuação segundo os valores em que se acredita; capacidade de sonhar e de fantasiar, mas igualmente de entender a realidade e saber as limitações”.

Sendo assim, é importante cultivar estes dois aspetos na criança, para que, futuramente, consiga ser um adulto responsável e autónomo, capaz de se enquadrar na sociedade atual.

### **25 de janeiro de 2011**

Hoje, no primeiro tempo da manhã, as crianças realizaram uma proposta de trabalho na área curricular de Língua Portuguesa, alusiva aos tempos verbais (Presente, Pretérito Perfeito e Futuro do Indicativo). Nessa mesma proposta de trabalho as crianças conjugaram um verbo nos tempos verbais pretendidos.

Posteriormente, realizaram uma proposta de trabalho referente à área curricular de Matemática, que continha situações problemáticas que apelavam aos algoritmos da adição, da subtração e da divisão.

Excepcionalmente, tive a oportunidade de observar a hora de almoço das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois as crianças do Jardim-de-Infância não estavam

presentes por terem ido a uma visita de estudo; como tal o 1.º Ciclo foi almoçar mais cedo, alterando, assim, a sua rotina.

### **INFERÊNCIAS**

A destacar, tenho a importância da refeição que observei neste dia de estágio. A alimentação é um dos aspetos primordiais do Ser Humano, faz parte das suas necessidades básicas.

O momento da refeição das crianças deste ano de escolaridade é feito no refeitório da escola. É um refeitório pequeno, onde é possível observar pinturas das paredes, frases referentes à importância da alimentação, como também figuras que apelam ao processo do fabrico do pão.

Quando chegámos ao refeitório já o prato, os talheres e o copo com água estavam dispostos para o aluno. Depois, é necessário esperar que uma auxiliar sirva a comida.

A hora do almoço desenvolve a autonomia e que é importante desenvolvê-la desde a idade pré-escolar. O almoço, tal como outras refeições e momentos do dia-a-dia serve para “passar implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo, mesmo que com variações pessoais, e noções de alimentação e nutrição”, menciona Cordeiro (2001, p. 373).

Torna-se cada vez mais necessário desenvolver na criança a importância da alimentação, quanto possível, saudável, cabendo à escola, também um papel essencial na transmissão deste conhecimento a fim de minimizar uma alimentação incorreta, pois a alimentação é palavra-chave para uma vida sã e plena de vivacidade.

### **28 de janeiro de 2011**

Hoje observei a segunda manhã de aulas da colega Vânia.

Iniciou a sua manhã de aula na área curricular de Língua Portuguesa explorando como conteúdo o plural dos nomes. Começou por ler um texto intitulado “João e os Lobos”, interpretando-o com as crianças.

Depois de explorada esta área curricular, passou para a área curricular de Estudo do Meio, onde abordou com as crianças a árvore genealógica. Como meio de explorar esta temática trouxe uma “árvore genealógica” em cartão e as crianças eram as pessoas da família a representar.

Por fim, introduziu a área curricular de Matemática, onde explorou a multiplicação por 10, 100 e/ou 1000.

Terminou a sua manhã de aulas dentro do tempo estipulado e explorando todas as áreas curriculares.

## **INFERÊNCIAS**

No que se refere à área curricular de Língua Portuguesa, antes de passar logo para as questões de interpretação por escrito, após a leitura do texto, poderia ter explorado as mesmas oralmente. As crianças, na sua vez, iam ao quadro responder o que é bom, pois a sua participação em aula é um ponto que se deve realçar. Referiu que se forma o plural “ais” quando as palavras terminam em al, el, ol ou ul, o que não está correto, por exemplo papel (singular) papéis (plural).

No que se refere à área curricular de Estudo do Meio, tinha uma ideia inicial engraçada e apelativa, mas devido ao seu material frágil e o facto de não ser o mais adequado, fez com que a ideia inicial não resultasse. Começou por chamar as crianças, a fim de representarem um determinado parente na família a explorar, mas em vez de levar os alunos a descobrir qual o grau de parentesco que se ia abordar, foi ela própria que lhes indicava esse grau de parentesco. No entanto, reparou que aquela estratégia não era a mais adequada e soube improvisar.

Em relação à última área curricular, correu muito bem. Começou por explicar as regras de multiplicação por 10, 100 e/ou 1000. Como forma de aplicar realizou com a turma um jogo em modo de “bingo” intitulado “À procura do resultado”. No tabuleiro do jogo era possível encontrar indicações, como  $9 \times 10 =$ ; como tinha também produtos de determinadas indicações, como 900. Este género de jogos são bons, pois “ao promover nos alunos a utilização de métodos próprios para calcular resultados das operações, está-se a ajudar no desenvolvimento do sentido do número”, menciona Ponte & Serrazina (2000, p. 156). O jogo foi positivo, tornando-se numa estratégia diferente o que permite dar a conhecer às crianças a diversidade de métodos possíveis para trabalhar o “sentido do número” e ajudá-las a desenvolver o seu raciocínio lógico-matemático.

## **31 de janeiro de 2011**

Manhã de estágio profissional lecionada por mim.

Comecei a dialogar com as crianças sobre os meios de comunicação que conheciam, de modo a levá-las a observar que a carta é também um meio de comunicação que pode ser utilizado. Como tal, iniciei a minha manhã de aula na área curricular de Língua Portuguesa, que tinha como conteúdo a abordar as regras de exploração de uma carta. Como forma de observar o que as crianças tinham apreendido, realizaram uma proposta de trabalho onde escreveram uma carta a um amigo contando (ou não) novidades.

Posteriormente, na área curricular de Estudo do Meio abordei os Continentes e os Oceanos através do planisfério e do globo terrestre, localizando Portugal nos mesmos.



Figura 11 – *Imagem representativa de um planisfério*

Por fim, na área curricular de Matemática, abordei a classificação dos triângulos quanto ao comprimento dos seus lados. Expus à turma três triângulos, pedindo que me dissessem o que observavam de comum e de diferente, a fim de introduzir o conteúdo estipulado. Chegado ao pretendido e, com segmentos de reta feitos em cartolina, as crianças exploraram a temática em questão conforme o meu pedido. Tinham três conjuntos de segmentos de reta diferenciados pela cor e pelo comprimento, sabendo que os segmentos de reta da mesma cor representavam o mesmo comprimento.

Para terminar a aula, numa proposta de trabalho reconstruíram uma figura de um coelho apenas com peças triangulares.

### **INFERÊNCIAS**

Inicialmente, na área curricular de Língua Portuguesa, depois de uma breve contextualização do tema, abordei com as crianças as regras de exploração de uma carta, projetando um acetato que fosse visível a todos. Depois de explorarmos todos os passos a reter, mostrei a toda à turma um exemplo de uma carta. Se fosse hoje, teria mudado a estratégia, por exemplo, começava por dar a conhecer o exemplo da carta, mas sem referir que era uma carta e através do exemplo, do que era possível abordar, desvendar as regras a respeitar para a elaboração de uma carta.

O facto de pedir a cada criança para escrever uma carta a alguém, a um amigo fictício ou não, obedecendo a tais regras, é também um modo de aprender e de adquirir mais conhecimentos sobre a língua materna. Estas duas componentes, oralidade e escrita, fazem parte do quotidiano da criança, sempre que possível, deve ser estimulada, porém a escrita, segundo Reis & Aragão (1992, p. 27):

“é muito mais estável e rígida. Escrever é sempre um acto carregado de artificialidade e muitos sentem-no como tal. As normas de escrita são tão

pesadas que a sua evolução está sempre em atraso em relação à língua que se fala”.

É tudo um processo de aquisição e evolução que deve ser trabalhado ao longo dos tempos.

Em relação à área curricular de Matemática foi positiva, visto que a criança foi até ao quadro construir o conhecimento. É importante, pois, tal como refere Catita (2007, p. 7), deve-se “proporcionar à criança um conjunto de experiências orientadas de uma forma metodológica, para que ela as desenvolva, utilizando os seus sentidos, envolvendo-se assim numa aprendizagem construtivista”. Ou seja, mais uma vez se foca o facto de a criança ser um sujeito ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

### **1 de fevereiro de 2011**

Durante os primeiros 30 minutos em espaço de sala de aula, foi possível observar a participação de um pai de uma das crianças da turma. O pai em questão veio dar a conhecer às crianças alguns desportos, a sua importância, focando-se, essencialmente, no rugby.

Após o intervalo matinal, as crianças realizaram uma proposta de trabalho na área curricular de Matemática. Esta proposta contemplava uma das quatro operações aritméticas – adição- e as suas respetivas provas. A professora apelou à participação das crianças, chamando-as ao quadro para realizarem as mesmas. Uma das crianças que, habitualmente está distante, foi ao quadro e não foi capaz de realizar a operação em questão. Num determinado momento, durante a realização desta última atividade, foi possível escutar música calma.

### **INFERÊNCIAS**

A participação dos pais na escola é algo a valorizar. É importante que tenham conhecimento dos seus educandos em espaço escolar, bem como o facto de poderem partilhar experiências num contexto mais próximo dos seus filhos, como o espaço da sala de aula. O desenvolvimento escolar das crianças passa muito pelo envolvimento dos seus pais na sua vida escolar.

A escola deve promover esta ligação, deixando envolver os pais neste sentido. Nem sempre é fácil esta ligação, mas Bhering (1999), citado por Dutschke (2009, p. 43), salienta que “o envolvimento dos pais não só contribui como todo o processo escolar como também contribui para a melhoria dos ambientes familiares e eventualmente poderá positivamente no desenvolvimento do rendimento escolar dos

alunos”, por estas razões e tendo em conta outras que não foram mencionadas, é neste sentido que se deve preservar a participação dos pais na escola.

Zabalza (1996, p. 55) refere ainda que “também os professores aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas”.

Verificou-se o entusiasmo por parte das crianças, pois colocavam questões, tocavam alegremente no material alusivo ao desporto em questão que o pai tinha trazido para observarem.

#### **4 de fevereiro de 2011**

Iniciaram o seu dia escolar na área curricular de Língua Portuguesa. Cada criança leu um texto que se encontrava no manual da respetiva área curricular intitulado “A Geada”. Posteriormente, interpretação e análise morfológica do mesmo. Como forma de completar esta parte da manhã, realizaram um exercício caligráfico do respetivo texto.

De seguida, passaram para a área curricular de Matemática onde realizaram um ditado de lateralização, o autocarro.

Quando chegou a altura de escrever o sumário do dia, a professora pediu a uma criança que fosse ao quadro escrever o mesmo, acabando por ser interessante e motivante a realização dessa tarefa.

#### **INFERÊNCIAS**

O exercício caligráfico, também conhecido por cópia, é um dos exercícios que ajuda a criança não só a estruturar o espaço entre as linhas, como ajuda a aperfeiçoar a sua caligrafia, daí ser chamado de exercício caligráfico.

Estes aspetos acima referidos já antes tinham sido abordados por dois autores que indicam razões que isentam a prática da cópia como uma tarefa e uma prática indispensável no percurso escolar.

De acordo com Condemarin & Chadwick (1987, p. 182):

“avançar em seu conhecimento das características específicas da linguagem escrita, (...) permite praticar as destrezas caligráficas das formas específicas de cada letra, a ligação e manutenção da regularidade de tamanho e proporção, alinhamento e inclinação, (...) favorece a familiaridade da criança com diversas modalidades de estruturação das palavras nas frases e orações, (...) a cópia favorece os mecanismos de memorização, tão importantes para as destrezas de estudo”.

Por estas razões é possível observar a importância do exercício caligráfico e, muitas das vezes, é legível um progresso positivo da criança desde os primeiros exercícios caligráficos realizados no início do ano letivo e depois, no decorrer do mesmo, tendo em conta estes aspetos.

### **7 de fevereiro de 2011**

Durante o primeiro tempo da manhã, as crianças realizaram uma proposta de trabalho na área curricular de Matemática, alusiva à interpretação de uma tabela que continha informações sobre a quantidade de livros vendidos ao longo de cinco semanas.

No segundo tempo da manhã, a Vânia deu uma aula suplementar de 60 minutos, englobando as três áreas curriculares: na área curricular de Língua Portuguesa explorou um texto intitulado “Torre de Belém”; na área curricular de Matemática realizou, com os 3.º e 4.º Dons de Fröebel, a construção de uma torre e, por fim, na área curricular de Estudo do Meio, dialogou com as crianças sobre este monumento histórico, apresentando um filme retirado da Internet.

### **INFERÊNCIAS**

No que se refere à aula da Vânia, correu bem. Foi uma nova experiência, pois em relação ao tempo é completamente diferente das nossas manhãs de aula. Passa-se de 50 minutos, sensivelmente, das áreas curriculares, para 20 minutos.

Toda a sua aula esteve interligada e o que me apelou mais à atenção foram os 3.º e 4.º Dons de Fröebel. Fez a construção da Torre, idealizada por si com o auxílio de uma das professoras da Escola Superior de Educação João de Deus, Maria Filomena Caldeira. Isto vem ao encontro do papel do professor e da sua formação, “o professor é o elemento chave na mudança, porque tem um papel essencial no ambiente que se vive na sala de aula, pelo que a sua formação tenha um papel crucial”, menciona Serrazina (2002, p. 10).

Segundo Caldeira (2009, p. 248), “o 3.º Dom é composto por 8 cubos guardados dentro de uma caixa e madeira, também em forma de cubo”. Por sua vez, “o 4.º Dom é constituído por 1 caixa de madeira com a forma de um cubo que contém 8 paralelepípedos”, tal como explica Caldeira (2009, p. 260).

A Vânia recordou com a turma regras a ter em conta quando se trabalha com o material em questão, tais como “uso das mãos em simultâneo; utilização dos dedos indicador e polegar em forma de pinça; não destruir”, tal como menciona Caldeira (2009, p. 248).

Realizou com as crianças essa construção e trabalhou algum raciocínio matemático, o que leva a um dos “interesses pedagógicos”. Estes materiais manipulativos são importantes, pois promovem “uma maior diversidade nas atividades, diferentes construções; cálculo mental; situações problemáticas mais complexas; maior equilíbrio e desenvolvimento da criatividade”, refere Caldeira (2009, p. 285). Junto a estes objetivos, encontram-se capacidades/destrezas que é possível trabalhar, como “equilíbrio, construir, orientação espacial, coordenação óculo-manual, entre outras”, salienta Caldeira (2009, p. 285). Daí a importância de dispor às crianças este género de materiais, pois estão aparelhados de pedagogia e de ludicidade, que permitem às crianças desenvolver determinados conceitos e capacidades/destrezas.

### **8 de fevereiro de 2011**

Hoje coube-me dar uma aula suplementar de 60 minutos. Tanto eu como a minha colega de estágio, optámos (sempre que possível) dar aulas a mais, não só pela experiência, pela aprendizagem, bem como uma preparação futura.

Pelas 10h iniciei a minha aula, na área curricular de Estudo do Meio, e abordei a importância das árvores; na área curricular de Língua Portuguesa, o jornal e, por fim, na área de Matemática, o pictograma.

Após o intervalo matinal, a professora leu uma história intitulada *A Gata Gatilde* de Ana Magalhães e Isabel Alçada.

Depois da leitura as crianças tinham que recorrer à sua criatividade, originalidade e sensibilidade para fazerem uma apreciação crítica da história do livro.

### **INFERÊNCIAS**

No que se refere à proposta de trabalho alusiva à área curricular de Língua Portuguesa, foi interessante, pois é um meio de apelar ao seu sentido/pensamento crítico, sendo um dos desafios da escola estimular a criança para esta capacidade que se pode desenvolver e avaliar, levando-os a crescer enquanto cidadãos críticos e responsáveis.

Tal tarefa é pertinente, pois, como menciona Oliveira (1991, p. 163), “aos alunos, em qualquer etapa de desenvolvimento em que se encontrem e qualquer disciplina curricular, deve-se dar a oportunidade de falar e escrever acerca do seu trabalho duma forma pessoal para o comunicar aos outros”, daí a importância de pensar criticamente.

A proposta de trabalho que hoje foi realizada foi uma das estratégias possíveis para desenvolver o ato de pensar e deve ser ensinado em diferentes contextos, em



todas as disciplinas, com exercícios concretos e abstratos, entre outros e, cada vez mais num mundo mais complexo, é preciso olhar em redor com olhos de ver, com um olhar crítico.

Segundo Vieira (2000, p. 9), “reconhece-se a importância do pensamento crítico, quer para o desenvolvimento do indivíduo, quer para o desenvolvimento da sociedade. Cada vez mais, o ser humano é solicitado a desempenhar funções profissionais que requerem o uso de capacidades de pensamento crítico”, sendo que “a necessidade de fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico decorre sobretudo do reconhecimento de que este é essencial para viver na sociedade actual”, refere a mesma fonte (2000, p. 14).

Valente (1989), citado por Vieira (2000, p. 15), descreve que “o objectivo primeiro da escola e talvez o mais singular é o de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos ensinando-os a pensar, crítica e criativamente, para que aprendam eficazmente a tomar decisões face a problemas que os confrontam”, a fim de tornar os alunos autónomos e responsáveis.

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

Hoje, assistimos a uma aula programada, no 4.º ano de escolaridade, de uma colega do Mestrado, Susana Iannucci.

Pelas 9h 30 minutos, a Susana deu início à sua aula programada, observada e avaliada quer pela professora cooperante do respetivo ano, bem como por uma das professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionado.

Iniciou a sua manhã na área curricular de Língua Portuguesa, abordando as palavras homófonas. Tinha um texto com lacunas, propositadamente, em grande formato. Seis das dezoito crianças presentes em sala de aula, tinham palavras móveis que apelavam ao tema, por exemplo, vez/vês; voz/vós, entre outras.

De seguida, passou para a área curricular de Matemática, onde abordou o conteúdo das potências com o material manipulável- Cuisenaire.

Por fim, na área curricular de Estudo do Meio, realizou uma experiência com a turma tendo como grande objetivo constatar se o ar ocupava espaço ou não.

Hoje foi a última manhã de estágio na sala do 2.º ano B.

### **INFERÊNCIAS**

Nesta aula pude observar algo que até então não tinha observado.

A Susana, com o material Cuisenaire, trabalhou com as crianças a potenciação.

Antes de iniciar o conteúdo propriamente dito, poderia ter recordado com a turma os valores das peças, pois as crianças devem, como descreve Alsina (2004), citada por Caldeira (2009, p. 131), “memorizar o valor de cada barra, já que é importante que se habituem a nomear as barras não pela cor, mas sim pelo seu valor”.

Segundo Caldeira (2009, p. 150), “a multiplicação de factores iguais, tem o nome de potenciação. O resultado de potenciação chama-se potência”, este conceito é importante e foi dado às crianças no decorrer desta área curricular.

Esta investigadora (2009, p. 151), acrescenta ainda que, “a operação Potenciação é a operação que ao par ordenado de números inteiros quaisquer  $a$  e  $b$ , faz corresponder um só número inteiro  $a^b$  em que  $a^b = \underbrace{a \times a \times \dots \times a}_b$ ;  $a$  e  $b$  não podem ser simultaneamente zero”. Mais uma vez, o material demonstra a grande diversidade de atividades que se pode trabalhar com as crianças. Uma boa utilização dos materiais ajuda na construção de conceitos matemáticos, facilitando todo o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, assim, para uma aprendizagem significativa de matemática.

Ao finalizar a manhã, a colega solicitou aos alunos que, a pares e com o material exposto, representassem uma potência. A meu ver, foi positivo, pois “os pequenos constroem os conhecimentos matemáticos quando são estimulados a pensar, a jogar, a resolver problemas e a experimentar”, afirma Silva (2006, p. 31). Como tal, a colega focou estes aspetos, visto que pensaram, experimentaram e exploraram.

### **1.3. 3.ª Secção**

**Período de estágio:** de 14 de fevereiro de 2011 a 15 de abril de 2011

**Faixa Etária:** 8/9 anos

**Ano:** 3.º Ano

**Turma:** B

**Professora Cooperante:** Susana Garcia

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

A turma do 3.º ano B é constituída por 27 alunos, dos quais 16 alunos são do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

Em termos socioeconômicos a turma caracteriza-se entre o nível médio e o nível médio alto, tendo em conta que a maioria das famílias apresenta curso superior e exerce-o na profissão.

Quanto a aspetos culturais, é uma turma interessada no meio envolvente, sendo participativa e interessada no decorrer das aulas.

Segundo os testes diagnósticos, no que se refere à área curricular de Matemática, a turma revelou dificuldades na resolução de situações problemáticas não rotineiras, nos algoritmos da multiplicação e da divisão.

Na área curricular de Língua Portuguesa, os alunos apresentam dificuldades na produção de textos, na conjugação de verbos e escrevem com erros ortográficos.

O comportamento da turma é agitado, o que leva à distração por parte dos alunos, durante as rotinas escolares.

Quatro alunos apresentam algumas dificuldades de aprendizagem, continuando a frequentar o apoio individualizado, já ministrado no ano anterior.

### **1.3.2 Caracterização do espaço**

O espaço de sala de aula encontra-se a um nível acima do nível do chão.

Inicialmente, pude encontrar uma disposição de mesas e cadeiras diferentes dos momentos de estágio anterior. A turma estava dividida por 5 grupos, aproximadamente, de 5 elementos cada grupo. Esta disposição de espaço de sala de aula fomentava o trabalho de grupo e verificou-se o cuidado de nenhuma criança ficar de costas para o quadro de giz.

Era possível circular pela sala sem nenhuma obstrução no caminho, o que se torna fundamental, pois o professor conseguia chegar a todos os grupos.

A existência do quadro interativo, em espaço de sala de aula, veio modificar a disposição da turma. A turma deixou de estar em grupos, passando a estar três filas de mesas e os alunos sentados aos pares.

A secretária da professora situa-se à direita dos alunos. Observam-se três janelas que permitem visualizar o espaço exterior e receber luz natural.

Hohmann *et al* (2004, p. 164) afirmam que, “a luz natural é uma forma de suavizar o ambiente e trazer para o interior elementos naturais”.

Do lado esquerdo dos alunos, na parede, é possível verificar um placard com um comprimento relevante; todavia, estão poucos trabalhos dos alunos expostos.

Na parede paralela à do quadro interativo é possível visualizar um quadro de cortiça com fotografias dos alunos, da professora e da professora com os alunos.

### 1.3.3 Rotinas

Este espaço destinado às rotinas dos alunos do 3.º ano B é igual às rotinas dos alunos do 1.º 2.º anos B, à exceção do Clube de Ciência.

**Clube de Ciência** – Cada vez mais, os avanços científicos e tecnológicos têm vindo a ter uma influência crescente ao nível pessoal dos indivíduos na sociedade em que estão inseridos e na intervenção humana do planeta. Cada vez mais os indivíduos devem ser cientificamente cultos para serem capazes de interpretar e reagir a decisões de se tornarem autónomos no seu pensamento crítico.

A educação em ciências nos seus primeiros anos é importante, pois desde cedo que as atividades das crianças estão recheadas de ciência, estando relacionadas com as suas brincadeiras.

Fumagalli (1998), citado por Martins *et al* (2007, p. 14), salienta ainda:

“a importância social a nível da educação em ciências desde cedo: todas as crianças têm o direito de aprender; a educação básica tem um papel social na distribuição do conhecimento científico e, por fim, o conhecimento científico é um valor social que permite aos indivíduos melhorara a qualidade da sua interação com a realidade natural”

Seguidamente, apresenta-se o quadro 4 referente ao horário do presente ano de escolaridade.


### 1.3.4 Horário de turma

No seguinte quadro encontra-se o quadro 4 respetivo ao horário do 3.º Ano B.

Quadro 4 – Horário do 3.º Ano B

## PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO LECTIVO 2010/2011  
PROFESSORA SUSANA GARCIA



### Horário 3º Ano B

3º Ano B	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9.00-9.50 10.00-10.50	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11.00 - 11.30	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
11.30-12.10 12.00-13.00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
13.00-14.30	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO
14.30-15.20	Estudo do Meio	ACND	ACND	ACND	Educação Musical
15.20-16.10		Clube de Ciência	Biblioteca/Informática 15.00-16.00	Expressão Artística 14.55-16.10	Educação Física
16.10-17.00	Hora do Conto	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Inglês	Assembleia de Turma ACND
17.00	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
17.15	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

(Horário sujeito a alterações)

### 1.3.5 Relatos diários

#### 14 de fevereiro de 2011

Após o acolhimento no salão, como habitual, dirigimo-nos para a respetiva sala onde os alunos são recebidos.

No primeiro tempo da manhã, realizaram uma prova mensal na área curricular de Matemática.

Após o intervalo, as crianças leram um texto do seu manual intitulado “A isto os homens grandes chamam de amor”.

Posteriormente e dentro da mesma área curricular, as crianças trabalharam a análise morfológica, consoante o que a docente lhes pedia e com a participação dos alunos na tarefa proposta.

### **INFERÊNCIAS**

Valorizei a participação dos alunos durante as atividades letivas.

A criança é um sujeito que deve participar ativamente no seu percurso escolar e, “a participação dos alunos nas aulas é algo fortemente valorizado e que importa potenciar em termos pedagógicos”, defende Morgado (1997, p. 42).

A escola tem vindo a desenvolver-se e a crescer. O papel do aluno dentro da mesma e a sua aprendizagem também se desenvolveram de um modo gradual, valorizando a sua postura e modo de estar. De acordo com Tavares (1998), citado por Azevedo (2000, p. 29), “o sentido pessoal da aprendizagem exige a iniciativa do aluno”. Acrescendo ainda que (ibidem, 2000, p. 30), “não se trata de transmitir saber, mas de construir um saber com os alunos”, daí a importância da sua participação dentro da sala de aula.

Atualmente, tem-se como primazia “a acção dinâmica do aluno, conduzida com subtileza pelo professor”, tal como afirma Antunes (2007, p. 21) e “exigir o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspeto mais importante das estratégias de aprendizagem”, refere Sanches (2001, p. 45).

Sendo assim, é preciso colocar os alunos como personagens principais da sua “peça”, em que não são mero recetores de informação, mas os principais agentes de interação. Porém, bem sei que nem sempre assim acontece, mas deve-se privilegiar as atividades que proporcionam aos alunos o envolvimento, a construção do saber individual.

### **15 de fevereiro de 2011**

Como no dia anterior as crianças voltaram a realizar uma prova sumativa.

A disposição da sala de aula estava diferente, da dia anterior, pois encontrava-se um quadro interativo em espaço de sala de aula e não era possível mantê-lo no lugar do quadro de giz, nem ao lado deste último quadro. Como tal, acabou por ser colocado na parede oposta ao quadro inicial, acabando por alterar a disposição das mesas e cadeiras.

De seguida, em conjunto, todos corrigiram o trabalho de casa na área curricular de Língua Portuguesa, fazendo-se ao mesmo tempo revisões e esclarecimento de dúvidas, para a prova seguinte de avaliação.

Nos últimos 30 minutos, a docente projetou um jogo interativo que continha provérbios incompletos e tinha como objetivo completar o sentido dos mesmos. Esta tarefa foi realizada em conjunto, prevalecendo o diálogo.

### **INFERÊNCIAS**

A escola não é, nem deve ser, apenas e só, um lugar onde se ensina, mas uma fonte de aprendizagem onde se aprende a brincar, a ser, a estar, a partilhar, a cooperar, a refletir ... a viver.

Como tal, a escola também ajuda e deve possibilitar a aprendizagem em conjunto. Hoje, numa simples e ligeira tarefa, foi possível observar este género de aprendizagem, pelo facto de todos os alunos descobrirem qual o sentido lógico de determinado provérbio, colaborando e cooperando na sala de aula.

Freitas & Freitas (2002, p. 22) distinguem colaborativa e cooperativa, referindo que “colaboração é uma filosofia de interacção e estilo de vida pessoal, enquanto cooperação é uma estrutura de interacções desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objectivo ou de um produto final”, ou seja, uma aprendizagem feita com outrem e com um olhar pessoal.

Segundo Dewey (1899), citado por Freitas & Freitas (2002, p. 11), na aprendizagem cooperativa, a atenção para “a importância da partilha nas aprendizagens, com a finalidade de a escola poder tornar-se diferente, mais ligada à vida em sociedade”, deve privilegiar o trabalho com o outro, com a perspectiva do outro, contribuindo para a socialização das crianças.

De acordo com Freitas & Freitas (2002, p. 14). “a interacção entre os alunos deve favorecer uma aprendizagem mais rica através do diálogo, que necessariamente estimulará o aparecimento de níveis de pensamento mais elevados”.

Assim, sendo, esta modalidade de aprendizagem também deve ser trabalhada em sala de aula, pois é um meio para a criança aprender e adquirir conhecimentos, instruindo-se.

### **18 de fevereiro de 2011**

Pelas 9h 30min, a turma do 3.º ano B deu início à realização da sua prova de avaliação de Estudo do Meio e de História de Portugal. A turma realizou esta prova, até à hora do intervalo, ou seja, até às 11h.

Após o intervalo matinal, a professora distribuiu uma proposta de trabalho por cada criança, onde foi possível observar um texto lacunar relativo a uma lengalenga. A

docente colocou um cd com música alusiva à mesma e os alunos tinham como objetivo completarem os espaços em branco, a fim de a terem concluída.

Até então, não tinha observado este tipo de estratégia e método de concentração. Pelas 13h, acabou o dia de estágio profissional.

### **INFERÊNCIAS**

A estratégia observada no decorrer da aula, relacionada com a lengalenga suscitou-me interesse. De certo modo, houve uma interação funcional. Ou seja, as crianças ouviram a música (que estava relacionada com a lengalenga) e tinham que prestar atenção à mesma para completar o texto lacunar. Foi uma estratégia que, apelou às competências dos alunos.

Por competência entende-se, de acordo com o Ministério da Educação (1999, p. 3) o que “procura integrar conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção”.

A estratégia hoje adotada e por ter observado uma boa adesão por parte da turma, tornou-se para os alunos, algo diferente, atraente, um estímulo. Os alunos mostraram-se motivados e “curiosidade, interesse, persistência, atenção, prazer e alegria podem caracterizar a participação de uma criança (...) em situações de aprendizagem”, menciona Guimarães (2001, p. 37).

Por outro lado, foi uma atividade que permitiu o trabalho individual, apelando à autoaprendizagem e à autonomia, tendo como objetivo torná-los seres responsáveis e autónomos.

### **14 de março de 2011**

Logo pela manhã, à entrada do jardim-escola, foi possível observar a presença de muitas pessoas adultas, ao contrário dos outros dias, que tal não aconteceu.

Iniciou-se o dia, na roda das canções e, no decorrer da mesma, a certa altura entraram as pessoas que estavam no exterior. Dispuseram-se à volta da mesma e esta manhã de estágio decorreu com a presença dos pais na escola.

No primeiro tempo da manhã, as crianças iniciaram o seu dia com a área curricular de Língua Portuguesa, lendo um texto intitulado “A Isabel” de Sophia de Mello Breyner Andersen. De modo a completar esta área curricular realizaram uma proposta de trabalho alusiva ao texto que foi corrigida em conjunto, no quadro interativo.

Pelas 12 h, os pais presentes abandonaram o Jardim-Escola, mas antes tirou-se uma fotografia com todos.



## **INFERÊNCIAS**

O facto de os pais e/ou encarregados e educação poderem estar presentes em algumas manhãs escolares dos seus filhos e/ou educandos torna-se numa das maneiras de estimular a vida escolar dos alunos.

Hoje em dia, o tempo cada vez é menor quer para estar com um filho, quer para saber o que se passa no seu quotidiano. Envolver um pai na dinâmica da escola e fomentar essa relação entre a escola e a família é (também) um dos passos/desafios de um professor.

Hohmann & Post (2003, p. 300), salientam que “o estabelecimento de uma equipa de parceria, envolvendo a escola e a família, favorece a aprendizagem activa das crianças, proporcionando-lhes um ambiente seguro”. Sabe-se a importância que o meio envolvente desenvolve na criança, assegurando-lhe maior conforto e maior disposição para o processo de aprendizagem. Havendo uma cooperação entre estes dois pilares (escola e família) há uma resposta, à partida, positiva no processo educativo e escolar da criança.

Zabalza (1998, p. 55), salienta o papel que a família desempenha na escola, em que a “participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola, (...), enriquece os próprios pais e mães, (...), e enriquece a própria acção educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas”.

Assim, a criança ao sentir que a sua família está interessada e empenhada a acompanhá-la no seu percurso escolar, sente-se mais confiante. Ambos deverão caminhar lado a lado, crescendo em conjunto, trabalhando como uma equipa.

### **15 de março de 2011**

A professora começou por explorar com as crianças a área curricular de Matemática, abordando e recordando algumas unidades de medida (comprimento e capacidade).

Nesta linha de pensamento, introduziu as unidades de medida de massa, explorando com as crianças a diferença entre massa e peso.

Como meio de aplicar e consolidar o que foi aprendido, realizaram uma proposta de trabalho alusiva à temática, onde converteram unidades de medida.

Após o intervalo matinal, fez-se a correção da proposta de trabalho da hora anterior e, posteriormente, a professora passou para a área curricular de Língua Portuguesa, onde dialogou com as crianças sobre os complementos circunstanciais de modo e de companhia.

## **INFERÊNCIAS**

Uma das Metas de Aprendizagem, estipulada pelo Ministério da Educação (2011) em relação ao conteúdo (unidades de medida de capacidade), é o facto de as crianças conseguirem efetuar “medições utilizando unidades de medida não convencionais e convencionais (centímetro, metro, quilograma e litro) e utilizando instrumentos de medida adequados às situações”, o que aconteceu.

Hoje foi possível observar as crianças realizando conversões, em que uma das questões da proposta de trabalho apelava a uma outra Meta de Aprendizagem. As crianças tiveram que estimar a massa de determinados objetos, como um livro, uma tesoura e/ou uma borracha.

No entanto, na maioria dos casos, confunde-se massa e peso. Apesar de caminharem lado a lado, são distintos. Ponte & Serrazina (2000, p. 199) descrevem que

“existem duas grandezas: a grandeza massa que se define como a quantidade de matéria que um corpo contém e que é uma grandeza absoluta, isto é não varia com o local da Terra onde o corpo se encontra; a grandeza peso que é definida como a força que atrai um corpo para a Terra e que muda conforme o lugar em que nos encontramos”.

Estes dois conceitos são, muitas vezes, mal esclarecidos, em que os próprios manuais, não os definem devidamente e estão errados cientificamente.

## **18 de março de 2011**

Iniciámos o dia de estágio no espaço exterior, pois as condições climatéricas também o proporcionaram. Aí também estavam se os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que puderam jogar à bola, correr, pular antes de entrar na de sala de aula.

Passados breves minutos, seguimos para as respetivas salas de aula dando início à manhã escolar.

Começámos por ajudar a professora, distribuindo as propostas de trabalho já realizadas pelos alunos e corrigidas pelos alunos. Cada um arrumou no seu dossiê os seus trabalhos tendo em conta a área curricular.

Posteriormente, e até ao final da manhã de estágio, a professora criou dois grupos com crianças que tinham já um número significativo de trabalhos em atraso, ficando cada uma de nós, estagiárias, com um grupo.

## **INFERÊNCIAS**

O início da manhã em espaço de sala de aula, alertou-me para algo que até então tinha ficado um pouco esquecido... os dossiês individuais dos alunos.

O dossiê individual do aluno pode ser entendido como um *portfólio* e são considerados como, segundo Ponte & Serrazina (2000, p. 234): “coleções de trabalhos onde se evidencia o que um aluno é capaz de fazer, dando a conhecer o percurso por ele realizado durante um certo período. Trata-se de instrumentos de avaliação (...)”.

Mencionando Ponte & Serrazina (2000, p. 235) estes instrumentos de recolha de conhecimentos “fornecem informação relativamente a uma variedade de objectivos (sendo vocacionados para testemunhar os progressos realizados por cada aluno”, sendo possível observar os trabalhos dos alunos desde o início do ano letivo. Através dos mesmos, as professoras têm conhecimento da progressão do aluno e são um meio para os pais visualizarem o que os seus filhos realizam na escola, quais os exercícios, quais as temáticas, entre outros aspetos. Nele acaba por haver uma compilação do percurso da criança em relação ao respetivo ano de escolaridade e ao trabalho do ano letivo.

### **21 de março de 2011**

Hoje não houve estágio profissional, pois estivemos presentes na reunião de Prática Pedagógica com alguns professores supervisores da Prática de Ensino Supervisionada. O Mestrado em Educação Pré-Escolar não esteve presente, estando os outros três mestrados: Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (laboral e pós-laboral) e o Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Nesta reunião tomámos conhecimento da nota qualitativa do nosso último momento de estágio e falámos do que está correto e menos correto (aos nossos olhos) sobre o Estágio Profissional.

Foram lidas todas as avaliações das pessoas presentes, uma a uma, em voz alta, sendo uma das regras e hábitos deste estabelecimento de ensino. Acabadas todas as leituras, a reunião terminou.

### **INFERÊNCIAS**

Este género de reuniões é interessante, por um lado, porque podemos e devemos falar no decorrer das mesmas sobre os acontecimentos que mais ou menos apreciamos, podemos confrontar ideias, abordar assuntos com os professores de prática de Ensino Supervisionada, entre outros aspetos.

Segundo Alarcão & Roldão (2008, p. 54) “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisoivo, assenta num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados,

parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional” e é neste sentido que também se pretende explicar a razão deste tipo de reuniões.

O facto de termos que estar presentes na leitura de cada pessoa é que, primeiramente, não se torna agradável. Porém, é possível reconhecer a sua importância, pois através das leituras das outras pessoas, tomamos consciência de alguns aspetos que devemos reter, quer pelo lado positivo, quer de modo a melhorar o nosso percurso de prática pedagógica.

### **22 de março de 2011**

Assim que entrei na sala de aula, observei um grupo de quatro a cinco elementos ao pé da janela a observarem um copo com feijões. Eles tinham realizado uma, experiência, num dia em que nós não estivemos presentes e cada um ficou responsável de cuidar do seu feijão, regando-o frequentemente.

De seguida, realizaram a prova mensal na área curricular de Matemática com duração de 90 minutos.

Após o intervalo matinal, as crianças efetuaram uma proposta de trabalho na área curricular de Língua Portuguesa, onde analisaram, sintática e morfológicamente, determinadas palavras numa frase.

### **INFERÊNCIAS**

O grupo de crianças que observei em redor dos seus feijões alertou-me para a importância das ciências, o que vem ao encontro das orientações do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), citado por Martins *et al* (2007, a) p. 9), que defende “o desenvolvimento de competências nos alunos no âmbito da “identificação de relações entre as características físicas e químicas do meio e as características do comportamento dos seres vivos”. A experiência que constatei foi realizada enquadrando nessa orientação.

De acordo com Martins *et al* (2007, a) p. 13) “a observação da germinação de sementes torna-se, assim, indispensável nestas idades, quer por permitir (re)organizar as suas ideias, no sentido de as ir tornando mais próximas de ideias científicas, (...), quer por ajudar a estruturar a noção de tempo”, fomentando na criança a curiosidade e a motivação, criando conceções que se tornem o mais corretas possíveis.

### **25 de março de 2011**

Hoje foi uma das manhãs de estágio profissional em que me estreei com esta turma dando uma aula programada.

Pelas 9h 30 minutos iniciei a minha aula. Comecei por dialogar com as crianças na área curricular de Estudo do Meio, tendo como conteúdo o solo (conceito e constituição). Como suporte, para os alunos acompanharem esta temática, tinha uma apresentação em powerpoint e três maquetas representativas de solo.



Figura 12 – Três maquetas representativas de um solo

De seguida, levei as crianças a perceberem que a entrevista também era um meio de recolher informações sobre esta temática, introduzindo o seguinte conteúdo programático: a entrevista.

Por último, abordei a última área curricular de Matemática, explorando os divisores de um número inteiro.

No segundo tempo da manhã, estivemos presentes na habitual reunião.

### **INFERÊNCIAS**

Posso concluir que, de um modo geral, a aula correu bem e tinha um fio condutor, pois interliguei todas as áreas curriculares.

Quanto à área curricular de Matemática abordei os divisores de determinados números, dando-lhes a definição. Explorámos divisores de alguns números inteiros. Solicitei às crianças que, com um determinado número de envelopes, os distribuíssem de igual modo. O facto de terem distribuído de igual modo traduziu-se numa divisão como partilha.

Segundo Ponte & Serrazina (2000, p. 153), “refere-se a uma situação na qual uma quantidade é partilhada igualmente num dado número de grupos e quer-se saber quantos ficam em cada grupo”. Por exemplo, se quiseses distribuir de igual modo estas 5 rochas (envelopes) por três amigos, com quantas rochas fica cada um? Restou alguma rocha? Será que o número 3 é divisor de 5? Porquê?. De facto, esta divisão foi feita, mas faltou em toda a parte da aula dividir no papel, isto é, efetuar o algoritmo da divisão, o que não deveria acontecer, pois, tal como a própria palavra indica,

“divisores” implica dividir e nunca é demais fazê-lo, visto que a divisão como partilha faz parte do dia-a-dia das crianças.

É fundamental dar a definição de divisores, pois “divisores de um número inteiro são os números que o dividem de uma forma exacta”, menciona Caldeira (2009, p. 155).

Quanto ao material que levei para as crianças, é algo que me permitirá utilizar num futuro próximo. Poderei trabalhar com as crianças outros conteúdos matemáticos, sendo por isso um material diversificado, que poderá ser, “o ponto de partida para o desenvolvimento da sua actividade matemática”, mencionam Ponte & Serrazina (2000, p. 112). O uso de materiais que estimulem o raciocínio, o entusiasmo e o gosto pela Matemática, “facilita a construção de certos conceitos. Pode também servir para representar conceitos que eles já conhecem por outras estratégias e atividades, permitindo assim a sua melhor estruturação”, tal como referem Ponte & Serrazina (2000, p. 116).

Assim, sempre que possível devo estimular as crianças para o ensino-aprendizagem da Matemática, sendo os materiais uma estratégia para esse fim.

### **28 de março de 2011**

Manhã de aula lecionada pela Vânia.

Antes de dar início à sua manhã de aula, a Vânia dividiu a turma em 4 grupos de 7 elementos.

Iniciou a sua manhã na área curricular de Língua Portuguesa, tendo como conteúdo os casos especiais dos graus comparativo e superlativo dos adjetivos.

De seguida, passou para a área curricular de Matemática, onde explorou com as crianças a balança decimal, realizando situações problemáticas trabalhando duas das quatro operações aritméticas – multiplicação e divisão.

Por último, na área curricular de Estudo do Meio, dialogou sobre os diferentes tipos de solo, quanto à permeabilização e impermeabilização dos mesmos, realizando uma atividade experimental onde era possível observar o assunto em questão.

À hora prevista, terminou a sua manhã de aulas.

### **INFERÊNCIAS**

Desde tempos remotos que o Homem sente necessidade de socializar com os outros como forma de crescer e de se aperfeiçoar, fazendo parte das suas necessidades. O Ser Humano é considerado um ser bio-psico-socio-cultural, tal como descreve Moreira (2004, p. 113) “o Homem é essencialmente um ser social”.

Poderemos dizer que o trabalho de grupo promove esta necessidade de socializar. De início, tanto a Vânia como eu, estávamos receosas por colocar a turma em grupos, pelo facto da turma evidenciar alguma instabilidade quanto ao seu comportamento. Todavia, apesar de haver um barulho de fundo, no decorrer da mesma, observou-se que era sobre a própria aula.

É um método que se pode e deve aplicar pontualmente, pois contribui para o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo.

Segundo Dinis (s.d., p. 21) o trabalho de grupo, “é uma metodologia de trabalho que coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, de agir e de reagir e requer a colaboração de todos os elementos do grupo”. Ou seja, há uma cooperação (ou deve haver) entre todos os elementos, permitindo que se relacionem uns com os outros e com o conteúdo a trabalhar. O trabalho de grupo promove o comportamento de cada aluno dentro do próprio grupo, ajuda a desenvolver o seu Eu, estimula o seu espírito crítico e criador, entre outros aspetos.

O modo como a Vânia colocou a turma teve como objetivo trabalhar cooperativamente e é essencial que todos os grupos sintam “que o são, (...) alguma coisa que os une e os torna “únicos”, como referem Freitas & Freitas (2002, p. 37).

Os grupos foram escolhidos pela professora (Vânia) e pelos motivos anteriormente descritos teve razão de ser.

Segundo Freitas & Freitas (2002, p. 40):

“a escolha pelo professor é a mais indicada quando este já possui elementos acerca dos seus alunos, em termos de capacidades intelectuais e de estrutura pessoal de cada um deles. O professor pode equilibrar o grupo criando condições para o seu melhor funcionamento”.

Sendo assim, e valorizando o trabalho de grupo em espaço de sala de aula, podemos considerar positivo, pois, o professor pode tomar conhecimento do desempenho de cada aluno no seu grupo, todos os elementos devem aproveitar ao máximo os talentos de cada um e podem e devem partilhar experiências e papéis enriquecedores para cada um e para o grupo.

## **29 de março de 2011**

Pela manhã, os alunos realizaram uma prova de avaliação na área curricular de Estudo do Meio e de História de Portugal. Esta prova tinha a duração de 1h 30 minutos, no entanto, ainda nos primeiros 30 minutos já havia alunos que a tinham finalizado.

Ainda antes do intervalo matinal, a maioria da turma acabou a prova de avaliação, iniciando, assim, uma proposta de trabalho alusiva a um exercício caligráfico na área curricular de Língua Portuguesa.

Depois de todos finalizarem a proposta de trabalho, quer o exercício caligráfico, quer a conjugação do verbo gritar nos tempos e modo indicados, a professora passou à leitura do texto intitulado “Eu quero ser rico!”.

### **INFERÊNCIAS**

No último tempo da manhã, quando as crianças realizaram o exercício caligráfico alusivo ao texto a explorar, a professora pediu a três crianças, no máximo, para realizar novamente o exercício, pois apresentavam uma caligrafia ilegível.

Aquele pedido, aos olhos das crianças, nem sempre é bem visto por elas, pretendendo-se melhorar a sua caligrafia e a apresentação do trabalho, de modo a que futuramente os executem corretamente.

A atitude da professora foi positiva, pois, a sua intenção foi transmitir às crianças atitudes e valores, tais como a correção e a responsabilidade. Ao ter esta atitude pretende também que as crianças reflitam sobre o que querem para si e para o seu percurso escolar, levando-as também a serem “capazes de solidificar valores num esforço constante e (...) que se familiarizem com o processo de aquisição desses valores”, tal como descreve Pires (1997), citado por Pires (2003, p. 35).

Com pequenos gestos, pretende-se que a criança adquira aprendizagens individuais de atitudes, bem como atitudes e vivências realizadas por outros.

### **1 de abril de 2011**

Hoje fui eu que lecionei uma manhã de aulas e, durante toda a manhã, as crianças estiveram divididas por 5 grupos de 5/6 elementos em cada grupo.

Iniciei a minha manhã de aula na área curricular de Estudo do Meio, onde dialoguei com a turma sobre as rochas. Levei diferentes tipos de rochas para as crianças observarem e manipularem as diversas propriedades, entre elas: a cor, a textura, os minerais constituintes.

Após o intervalo matinal, introduzi a área curricular de Língua Portuguesa, onde explorei com a turma a distinção entre a frase simples e a frase complexa. Recorri a alguns exemplos dados pelas crianças.

Por último, na área curricular de Matemática abordei, as unidades de medida de área.



Para finalizar, realizei (em cima do tempo estipulado) um jogo da memória onde teriam que fazer corresponder o nome das unidades de medida de área por ao seu símbolo matemático.

### **INFERÊNCIAS**

Em relação à primeira área curricular abordada, nesta manhã foi a aula que me suscitou mais interesse. Talvez por ir suportada com um material concreto (rochas, lupas, etc) transmitiu-me mais segurança e confiança no decorrer da mesma. Foi uma estratégia diferente que optei em relação à aula programada e que retenho como uma experiência positiva.

De facto, e como descrevem Amado & Freira (2000, p. 7):

“existe todo um conjunto de estratégias e de práticas de ensino ao alcance do professor em sala de aula, com o grupo-turma, que podem estimular a vontade de aprender mais, a boa comunicação interpessoal, a cooperação e a coesão do grupo”.

No decorrer desta parte da aula, pedi às crianças que não mexessem no material que tinham à sua disposição. No entanto, a certa altura, reparei que as crianças estavam com vontade de manipular o material em questão e por isso deixei que cada uma pegasse numa rocha. A adesão foi total.

De acordo com Silva (2009, p. 33), “é importante disponibilizar os materiais e proporcionar às crianças oportunidades para os utilizarem, facilitando o desenvolvimento de diversos conceitos”. Assim, as crianças puderam verificar numa folha de papel, que o carvão escrevia, ao contrário do granito e do basalto. Observaram que o granito, a olho nu, é possível ter alguns dos seus minerais (ao contrário do basalto). Este fator é interessante e desperta a curiosidade da criança.

De seguida, pegando em frases anteriormente ditas e visualizadas em powerpoint, consegui fazer uma boa ligação com a seguinte área curricular, Língua Portuguesa.

Comecei por recordar com as crianças o conceito de frase.

Segundo Oliveira & Sardinha (2006, p. 109) uma frase, “é uma palavra ou uma combinação organizada de palavras que constitui uma expressão fixa à qual se associa um determinado sentido. Toda a frase encerra um sentido lógico”.

Recapitulado este conceito, passei para o conteúdo a abordar dando o significado de frase simples e frase complexa.

De acordo com Oliveira & Sardinha (2006, p. 111) a frase simples para além de conter apenas uma afirmação, também “contém um verbo principal ou copulativo”.

Quanto à frase complexa “contém vários verbos principais ou copulativos (...) resulta da ligação de duas ou mais frases, estabelecendo entre elas uma determinada relação”, afirmam Oliveira & Sardinha (2006, p. 111).

De seguida, a professora deu-me o seu feedback sobre a aula. Concordei com a mesma no seguinte: poderia ter anulado a atividade em grupo e ter pedido a cada criança um exemplo de frase. Fazia mais sentido.

Por último, na área curricular de Matemática, e pegando num dos exemplos de frase simples, introduzi o último conceito - Unidades de medida de área. Para me preparar para esta temática baseei-me em Grosso (2004, p. 66) que nos diz o seguinte:

“tendo o metro como unidade principal das medidas de comprimento, não será difícil de imaginar que esta medida nos auxilie a estabelecer as unidades de medida de área, e sendo o quadrado uma figura geométrica bidimensional e regular muito simples (...) compreende-se que tenha sido esta a figura a ser escolhida para definir a unidade principal de área.”

Tentei explicar-lhes que, “toma-se a área de um quadrado com um metro em cada lado como a unidade principal das medidas de área, e designa-se por metro quadrado”, tal como refere Grosso (2004, p. 66).

Esta área foi explorada muito superficialmente. Descuidei-me no tempo ainda antes do intervalo matinal e foi o suficiente para, mais tarde, me atrapalhar com o que tinha pensado. Sempre que possível, gosto de cumprir o que tenho em mente, o que escrevo no plano de aula. Porém, são aprendizagens que devo ir adquirindo no futuro.

#### **4 de abril de 2011**

Segunda manhã de aulas lecionada pela Vânia.

Iniciou a sua manhã na área curricular de História de Portugal, abordando a vida do terceiro Monarca de Portugal, D. Afonso II, O Gordo. Como estratégia utilizou um “sósia” onde dialogava com a turma a história deste rei.



Figura 13 – Sósia de D. Afonso II, O Gordo

Escondida debaixo de uma mesa, deu vida e voz a esse personagem.

Ainda antes do intervalo matinal, passou para a área curricular de Língua Portuguesa, onde abordou com a turma o conteúdo: convite. Sugeriu às crianças que indicassem uma figura ilustre, ou não, para realizarem o convite. Em conjunto, e após a maioria ter concordado, elaboraram o mesmo. Convidaram D. Sancho II, 4.º monarca de Portugal, para lhes ir contar a sua vida.

Por fim, e após o intervalo da manhã, na área curricular de Matemática dialogou com a turma diversos conceitos matemáticos: círculo, circunferência, raio e diâmetro. Realizou uma proposta de trabalho alusiva a um desenho realizado apenas com circunferências, apelando, assim, à expressão artística.

### **INFERÊNCIAS**

No que se refere à área curricular de História de Portugal, a estratégia aplicada foi muito engraçada. Foi uma maneira diferente de lecionar esta parte da aula.

Quando solicitou algumas crianças, para irem colocar na parede determinadas datas respetivas a acontecimentos da vida deste monarca, deveria ter em atenção a leitura posterior desses acontecimentos, isto é, tendo em conta que se lê da esquerda para a direita, observou-se o seguinte: *“Morreu em 1223; Nasceu em 1185. Subiu ao trono em 1211; Casou com D. Urraca”*. Visto que falamos de História de Portugal, as datas deveriam de estar apresentadas numa sequência cronológica e histórica.

De seguida, e tendo feito uma ligação positiva para a área curricular seguinte, elaborou um convite com a turma onde se poderia ler o seguinte: *“Olá D. Sancho II nós somos alunos da turma do 3.º ano B do jardim-escola João de Deus da Estrela e gostaríamos que viesse à nossa escola falar sobre a sua vida o próximo dia 7 de abril de 2011 pelas 15h*

*Confirme a sua presença até ao dia 6 de abril de 2011 para o seguinte número 21 222 ....”*

Dado este convite e tendo em conta que a turma estava a convidar um monarca, o tipo de linguagem usada deveria ter sido mais formal.

No que se refere à pontuação, também faltaram alguns sinais de pontuação, entre eles o ponto final e uma vírgula.

Segundo Oliveira & Sardinha (2006, p. 191), “os sinais de pontuação são próprios do código escrito, correspondendo a pausas, maiores ou menores, que se introduzem no discurso e contribuem para o seu valor interpretativo e sugestivo”. Quando leu o convite, após ter finalizado o mesmo, deu-lhe a entoação devida, mesmo sem os sinais de pontuação assinalados.

Por último, na área curricular de Matemática, o que mais me despertou atenção foi a proposta de trabalho que solicitou às crianças.

Acabou por haver uma prática interdisciplinar e isso foi positivo.

A expressão artística transporta consigo uma série de objetivos e competências a adquirir e a desenvolver nas crianças. Compreender as expressões como um meio para desenvolver a criatividade e a comunicação; desenvolver o sentido de estética; aprender a conhecer-se a si e aos outros; saber relacionar o pensamento com a expressão; são alguns exemplos desses mesmos objetivos que se pretendem atingir.

### **5 de abril de 2011**

Hoje foi o dia de eu lecionar a minha segunda manhã de aulas.

Iniciei-a na área curricular de História de Portugal, abordando o 4.º Monarca de Portugal, D. Sancho II, O Capelo. Como estratégia a explorar este conteúdo desloquei as crianças até ao imaginário Museu Afonsino (sala 10 na Escola Superior de Educação João de Deus). Distribuí um bilhete de entrada por cada criança, e no museu, observava-se diversas imagens alusivas ao monarca e um friso cronológico a ser completado pelos alunos. Para finalizar esta ida ao Museu Afonsino, distribuí por cada criança um folheto informativo sobre tudo o que foi falado no Museu.

De seguida, passei para a área curricular de Língua Portuguesa, onde tinha como conteúdo a abordar o jornal, a sua estrutura, os diferentes tipos de jornal e parte do conceito de notícia.

Por fim, na área curricular de Matemática, abordei as unidades de medida de tempo. Realizou-se uma proposta de trabalho alusiva a este conteúdo que continha afirmações, quer verdadeiras, quer falsas e duas situações problemáticas alusivas aos algoritmos da adição e subtração.

### **INFERÊNCIAS**

Em relação à primeira área curricular abordada, adorei dá-la. Foi uma estratégia que até então não tinha explorado e foi agradável. O facto de levar as crianças para um meio diferente, só por si, estimula e motiva a criança para o que aí vem.

Em relação à área curricular de Língua Portuguesa, considerei interessante levar os próprios jornais para a sala. Inicialmente, fiquei receosa se deveria levar ou não, pelo comportamento da turma. Mas, estabeleci as regras ao início da aula. Quem não as cumprisse ficava sem jornal. É de salientar, que nenhuma criança ficou sem jornal, cumprindo com as regras estipuladas.

Esta atitude passa por “educá-los nos seus deveres e direitos, na tolerância, pondo de lado o lema «deixar fazer», mas marcando regras, exercendo controlo e, ocasionalmente, dizendo «Não», tal como menciona Urra (2007, p. 28).

No que se refere às unidades de medida de tempo, quis iniciá-las tendo em conta o conhecimento que as crianças tinham sobre as mesmas. Um aluno quando chega até nós, não é um sujeito nulo, nem a designada “tábua rasa moldada pela acção do meio, mas como um sujeito dinâmico, em desenvolvimento”, salienta Marques (2002, p. 107).

Sempre que possível, tento partir do conhecimento dos alunos, e na maioria das vezes, saio surpreendida.

Para explorar a temática “Unidades de medida de tempo”, consultei o livro intitulado *Grandezas e Medidas Áreas e Volumes*. Nele pode ler-se o seguinte, como refere Grosso (2004, p. 79):

“as observações científicas provaram que o nosso planeta executa dois movimentos com uma periodicidade regular: o movimento de rotação (...) e o movimento de translação. Deste modo, temos a possibilidade de definir duas unidades de medida de tempo”.

Acrescenta-se o seguinte que “para se definirem submúltiplos do dia, este foi dividido em 24 partes iguais, designando-se cada uma dessas partes por *hora*”, descreve Grosso (2004, p. 85).

A proposta de trabalho realizada tinha como objetivo demonstrar às crianças como adicionar e subtrair horas e minutos, para mais tarde a professora introduzir os números complexos e incomplejos.

### **8 de abril de 2011**

Pelas 9h 30 minutos, a Vânia deu início à sua aula (programada) na área curricular de Matemática, onde dialogou com as crianças sobre áreas equivalentes. Cada criança tinha um envelope com figuras irregulares que correspondiam a uma determinada área. Solicitou-lhes que, olhando para o quadro, visualizassem as imagens expostas e colocassem da mesma maneira. Explorou, depois, as respetivas imagens.

De seguida, e fazendo uma boa transição, dialogou com a turma sobre os determinantes numerais ordinais.

Por último, na área curricular de Estudo do Meio, abordou com a turma formas de relevo (montanha, serra, planalto, planície e vale) através das 4 maquetas que dispôs pelos grupos (uma por cada grupo).

No segundo tempo da manhã, estivemos presentes na habitual reunião para debater ideias.

### **INFERÊNCIAS**

A aula da Vânia correu bem.

No geral, como acontecera nas manhãs de aulas, teve uma boa postura e ligação com a turma e esteve com atenção ao comportamento das crianças.

Na minha opinião, teria mudado a estratégia no que refere à área curricular de Matemática. Expos as imagens e as crianças tinham, cada uma, essas mesmas imagens e copiaram o que observavam. Sabendo que “ao medirmos a porção de plano que uma dada figura plana ocupa, estamos a calcular a área dessa figura”, tal como refere Palhares (2004, p. 388). Teria sido interessante, por exemplo, dispor a mesma quantidade de unidades de medida pelas crianças, as necessárias, e cada uma teria idealizado uma figura geométrica. Depois, teria explorado as diferentes figuras geométricas realizadas por elas, mas todas com áreas equivalentes.

Segundo Dienes, citado por Nabais (s.d. p, 9), “os alunos aprendem as matemáticas muito mais facilmente construindo os conceitos a partir da sua própria experiência real” e através da “descoberta nas mãos dos alunos”, menciona Dienes, citado por Nabais (s.d., p. 66). Tal estratégia, que mencionei acima, parece-me que apelava mais à construção do conhecimento por parte das crianças, motivando-as para a aprendizagem.

Quanto ao seu material era apelativo, quer as figuras geométricas, que dispôs pelas crianças que estavam com cores vivas e cuidadas, quer as cinco maquetas que trouxe para explorar com a turma. O material, na maioria das vezes, dá-nos mais segurança e confiança e estimula a criança para o conteúdo a aprender.

### **11 de abril de 2011**

Hoje muitas crianças entraram em período de férias, pondo fim ao 2.º período escolar.

Devido a tal, estiveram no 3.º ano de escolaridade, 13 crianças. No decorrer desta semana, os alunos, das turmas A e B, estarão juntos na mesma sala.

Ao contrário dos outros dias, os alunos permaneceram até a 10h na zona do recreio e depois seguimos para as respetivas salas de aula.

No primeiro tempo da manhã, lemos histórias aos alunos presentes e tentámos dinamizar esta atividade.

Posteriormente, fomos para o intervalo que durou até às 12h30minutos. Aqui, pudemos saltar à corda, jogar o macaquinho do chinês, pisa pisa pé, entre outros jogos, e mais tarde, fomos para o espaço de sala do bibe encarnado, onde permanecemos até os meninos serem chamados para o almoço.

### **INFERÊNCIAS**

O recreio observado foi interessante e dinâmico. Com um olhar mais atento, foi possível verificar crianças a correr, a saltar, sentadas, aos pulos, a jogar o jogo da macaca, a saltar à corda. A certa altura, eu e restantes colegas de estágio começámos por brincar com as crianças, entrando nas suas brincadeiras e propondo outras. Foi engraçado, pois aderiram.

Cordeiro (2010, p. 377), refere que “o recreio é um espaço de grande importância” e, de facto, é. As crianças no recreio partilham aprendizagens, assimilam outras, é um espaço de aprendizagem.

De acordo com Amado & Freire, (2002, p. 17) o recreio “deve ser um espaço de construção de liberdade e autonomia, no qual as crianças podem beneficiar do facto de se envolverem em brincadeiras colectivas na ausência de uma orientação próxima de um adulto”.

Quer se apele a um movimento mais físico-motor, quer seja brincadeira ou não “as crianças crescem e estimulam os seus sentidos. Aprendem a usar os músculos, a coordenar o que vêm com o que fazem e ganham domínio sobre os seus corpos”, tal como mencionam Papalia *et al* (2001, p. 365), daí a importância do recreio, em espaço exterior, pois, ajuda a criança no seu desenvolvimento em diversos níveis.

Elas mesmas, por si só, constroem os seus jogos e “os jogos no recreio podem também proporcionar à criança a oportunidade de por ela própria aprender a lidar com várias formas de conflito e de se proteger de eventuais maus tratos dos seus companheiros”, afirmam Amado & Freire (2002, p. 18).

É importante valorizar o recreio como um espaço onde também se educa, se instrui, com o fim de que estes deixem de ser o local onde, por vezes, há um “acerto de contas”.

Partilhar com as crianças o seu intervalo de um modo lúdico e dinâmico foi positivo. Permitiu não só uma aproximação mais afetiva com as crianças, falar com as mesmas e alegrar-me.

### **12 de abril de 2011**

Hoje o dia não foi muito diferente ao de ontem.

Juntamente com outras colegas do Mestrado, nós (estagiárias) tentámos dinamizar uma parte da manhã de estágio profissional, realizando algo lúdico e interessante para as crianças.

No primeiro tempo da manhã, organizámos cinco jogos tradicionais, distribuindo-nos por cada jogo como responsável do mesmo. São jogos que perduram no tempo e que a grande maioria aprecia jogar. Depois de experimentarem todos, puderam jogar o jogo tradicional que mais tivessem gostado.

No segundo tempo da manhã as crianças estiveram no recreio e aí permaneceram até à hora do almoço.

### **INFERÊNCIAS**

Os jogos tradicionais são jogos que prevalecem desde tempos remotos e que, hoje, em dia são possíveis de serem realizados e é interessante conhecer toda a história que os envolve e o papel que o jogo desempenha na criança.

Um fator que observei foi a disposição das crianças para jogar e conviver, no entanto foi desagradável observar a sua pouca resiliência, quando encontram um obstáculo e desistem à primeira.

Segundo Neto (1998), citado por Duarte (2009, p. 4), “o jogo é uma das formas mais importantes do comportamento humano, desde o nascimento até à morte, sendo essencial na formação da sobrevivência e no processo de desenvolvimento do homem”. Desta forma, o jogo é fundamental para o desenvolvimento da personalidade e permite dar a conhecer ao professor características pessoais das crianças, como salienta Macedo (1995), citado por David (2001, p. 12), “pode ser considerado uma experiência fundamental para o indivíduo, pois, possibilita maior intimidade com o conhecimento, permitindo a construção de respostas por meio de um trabalho lúdico, simbólico e operatório”.

No entanto, o jogo não é meramente um jogo, pois transporta consigo símbolos educativos como autodisciplina, regra e exercício, sendo uma atividade lúdica, um divertimento, que deve prevalecer no desenrolar das vidas humanas. A vida é “um jogo” e os jogos podem e devem ocupar um lugar importante na escola, dando oportunidade às crianças de estudar o que as cativa.

### **15 de abril de 2011**

Para hoje, eu e a Vânia, juntamente com a Rita, uma colega do Mestrado e estagiária dos alunos da turma B do 3.º ano, propusemos uns jogos de mesa para partilhar com os alunos.



Dispusemos a sala com quatro jogos essenciais. Cada canto da sala tinha um jogo, por exemplo: o jogo das damas, xadrez, mikado e dominó. O dominó acabou, mais tarde, por ser anulado, sendo ocupado pelas cartas, por vontade dos alunos.

A certa altura foquei-me num ponto da sala jogando, com os alunos, cartas. Era um grupo de quatro elementos e jogavam a pares. Como é normal, no jogo há quem ganhe e quem perca. Verificou-se que um dos elementos do par que perdia não aceitava a frustração de perder, começando por insultar o seu par do jogo.

Das 11h até as 12h 15 minutos, os alunos estiverem presentes no recreio onde puderam brincar livremente. Foi o último dia neste ano de escolaridade.

### **INFERÊNCIAS**

No que se refere à frustração observada no decorrer do jogo de cartas, levou-me a pensar no modo como aquelas crianças encaram uma situação menos agradável, os fracassos e o ato de perder face a um jogo.

Há situações desagradáveis que nos fazem crescer enquanto pessoas e na ligação com os outros. Não estamos sempre felizes, pois sentimos frustração em algumas situações. Desde tenra idade que a criança deve ser educada neste sentido para que, futuramente, consiga controlar as suas emoções face a momentos menos propícios e “aceitar e enfrentar frustrações forja uma personalidade mais sã, equilibrada e madura”, menciona Urra (2007, p. 124).

Segundo a Infopédia (2011):

“os acontecimentos frustrantes têm uma ação profunda no psiquismo humano, conseqüentemente o indivíduo apresenta comportamentos resultantes dos mesmos. A intensidade e qualidade da resposta à frustração depende, entre outros fatores, da maior ou menor intensidade da motivação, da natureza do obstáculo frustrante, da experiência anterior e da personalidade do indivíduo.”

O que se observou foi uma desistência do aluno, ao não querer jogar mais com o seu par de jogo, mudando-se para outro ponto da sala onde era possível jogar outros jogos.

Neste género de jogos partilhados com as crianças, verificou-se que os mesmos permitem à criança desenvolver-se na relação com o outro e como descreve Urra (2007, p. 129) “o «viver com» e para isso deve-se possibilitar (...) o controlo dos impulsos, a experiência, o desenvolvimento da afectividade e a motivação de sucesso”.

É importante que a criança expresse as suas emoções; todavia há que aprender a lidar, a guiar a vida e a dirigir as relações que se tem com os outros, de modo a desenvolver o pensamento necessário para que possa aprender com a experiência.

## **1.4. 4.<sup>a</sup> Secção**

**Período de estágio:** de 28 de fevereiro de 2011 a 4 de março de 2011

**Faixa Etária:** 9/10 anos

**Ano:** 4.<sup>o</sup> Ano

**Turma:** A

**Professora Cooperante:** Alzira Vicente

### **1.4.1 Identificação do local de estágio**

O Concelho de Odivelas é um dos mais novos concelhos de Portugal.

Integrado na Área Metropolitana de Lisboa, o Concelho de Odivelas faz fronteira com os Concelhos de Loures, Sintra, Amadora e Lisboa.

A Arroja faz parte de um dos bairros pertencentes à freguesia e concelho de Odivelas. A Arroja fica numa elevação e, há alguns anos, foi de grande utilidade à então vila de Odivelas, já que aí eram moídos os cereais produzidos na região, uma vez que existem vestígios de vários moinhos de vento.

O Agrupamento é relativamente pequeno. Com existência legal desde 2004 é formado por apenas três estabelecimentos - Escola E.B 2/3 Isabel de Portugal, Escola E.B 1 n.º7 e Jardim de Infância de Odivelas n.º 2- situados em Odivelas, um concelho limítrofe de Lisboa, numa zona suburbana considerada problemática em termos sociais e económicos.

Estagiei na escola onde frequentei o 1.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico, a EB1 N.º 7 de Odivelas. A escola é um edifício tipo P3, criado de raiz, funcionando desde 1994. Esta escola é constituída por 4 blocos.

Abrange as valências de Jardim de Infância e Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

As crianças que frequentam a EB1 n.º 7 de Odivelas têm idades compreendidas entre os 3 e os 12 anos (havendo alunos repetentes em determinados anos de escolaridade) e estão distribuídas por salas, mediante as faixas etárias, existindo mais do que uma sala por cada idade..

### **1.4.2 Caracterização da turma**

A turma do 4.<sup>o</sup> ano A é composta por um total de vinte alunos, dos quais dezanove estão matriculados no 4.<sup>o</sup> ano de escolaridade e um aluno matriculado no 3.<sup>o</sup> ano de escolaridade, pela segunda vez.

No que se refere a etnias, constatou-se quatro culturas diferentes, entre elas: Luso, Cabo-Verdiana, Moçambicana e Togo.

Em relação à preferência de áreas curriculares, sete alunos ditam o gosto por Língua Portuguesa, seis por Matemática e os restantes por Expressões.

Há dois alunos com necessidades educativas especiais. Um deles necessita de apoio, pois revela dificuldades de aprendizagem. O outro aluno não revela quaisquer problemas de aprendizagem, a sua necessidade é física.

Um grupo de três elementos apresenta dificuldades de aprendizagem, visto que transitaram o último ano letivo apenas com os objetivos mínimos programados.

Dois alunos apresentam problemas de comportamento. Têm dificuldade em cumprir regras, quer dentro, quer fora da sala de aula.

Outros dois alunos encontram-se a cumprir o plano de acompanhamento, visto que se encontram a repetir o ano de escolaridade (3.º e 4.º anos de escolaridade).

#### **1.4.3 Caracterização do espaço**

O espaço de sala de aula do 4.º ano A encontra-se a um nível acima do nível do chão é espaçoso, podendo circular por todo o espaço da mesma, chegando a todos os alunos.

É possível observar um quadro de giz e uma secretária que se encontra à frente de todas as carteiras dos alunos.

Tem duas janelas grandes que permitem entrar a luz solar e observar o espaço exterior.

Também se verifica uma bancada com um extenso comprimento onde se observa em cima da mesma trabalhos em cartolinas realizados pelos alunos.

No placard de cortiça exposto na parede oposta à do quadro de giz, presencia-se outros trabalhos manuais realizados pelos alunos.

#### **1.4.4 Rotinas**

Este espaço destinado às rotinas dos alunos do 4.º ano A, de ensino estatal, apresentam-se semelhantes às observadas anteriormente. No entanto, em alguns aspetos divergem, como por exemplo: no acolhimento, na higiene e em algumas atividades curriculares não disciplinares que não são observáveis no horário, é o caso do Clube de Ciência e a Orquestra.

No quadro seguinte encontra-se o respetivo horário.

### 1.4.5 Horário de turma

Quadro 5 – Horário do 4.º ano A

<b>Agrupamento de Escolas Moinhos da Arroja</b>					
<b>Eb1 nº 7 de Odivelas</b>					
<b>Turma: 4º - A</b>					
<b>Prof: Alzira Vicente – Sala 1</b>					
<b>4A-N7</b>	<b>2F</b>	<b>3F</b>	<b>4F</b>	<b>5F</b>	<b>6F</b>
9:00-9:45	ACT LECT	ACT LECT	MUS	ACT LECT	ACT LECT
9:45-10:30	ACT LECT	ACT LECT	EF	ACT LECT	ACT LECT
10:30-11:00	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11:00-12:00	ACT LECT	ACT LECT	ACT LECT	ACT LECT	ACT LECT
12:00-13:00	ACT LECT	ACT LECT	ACT LECT	ACT LECT	ACT LECT
13:00-13:45	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13:45-14:30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
14:30-15:30	ACT LECT	ACT LECT	ACT LECT	ACT LECT	ACT LECT
15:30-16:00	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16:00-16:45	MUS	EF	ACT LECT	MUS	ING
16:45-17:30	ING	ING	ACT LECT	AE-AP1	EF

#### ACTIVIDADES ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

AE- APOIO AO ESTUDO - AP1-PROF APOIO/ PT-PROF TITULAR

EF- ED FISICA

ING-INGLÊS

MUS-MUSICA

### 1.4.6 Relatos diários

#### **28 de fevereiro de 2011**

Sabendo, anteriormente, que a turma iniciava a sua manhã de aulas pelas 9h, cheguei um pouco antes para me apresentar à professora.

Pelas 9h, tocou a campainha da escola que indicava a entrada dos alunos em espaço de sala de aula.

As crianças ficaram com um ar interrogativo em relação à minha presença. A professora apresentou-me à turma e cada criança apresentou-se a mim.

Iniciaram a sua manhã, na área curricular de Língua Portuguesa, trabalhando como conteúdo os determinantes possessivos com o auxílio do manual escolar. A turma, 10 minutos antes (aproximadamente) de ir para o intervalo lanchou, dentro do espaço de sala de aula, sem antes ir à casa-de-banho, lavar as mãos.

Pelas 11h30 minutos, os alunos regressaram à sala de aula trabalhando na área curricular de Matemática. Exploraram o conceito de perímetro e calcularam o perímetro da sala de aula. A professora solicitou a participação dos seus alunos dando uma fita métrica aos mesmos.

Pelas 13h fomos almoçar, retomando ao mesmo espaço pelas 14h 30 minutos. Nesta última parte do dia, as crianças distribuídas em 5 grupos apresentaram um trabalho elaborado por elas em relação à área curricular de História de Portugal, sobre: o 25 de abril de 1974, o 5 de outubro de 1910, o 1 de dezembro de 1640, ...

### **INFERÊNCIAS**

No que se refere ao método de ensino adotado para calcular o perímetro do espaço de sala de aula, foi agradável. As crianças, com a fita métrica, foram medindo o comprimento de toda a sala de aula, registando e, no final, chegaram a uma conclusão, não totalmente rigorosa.

Este tipo de métodos vai ao encontro de uma pedagoga da Escola Nova, Maria Montessori. Segundo a mesma, citada por Costa (2010 a), p. 31) “a tarefa do professor é preparar motivações para actividades culturais, num ambiente previamente organizado, depois abster-se de interferir”. Isto é, a aprendizagem a ser feita, por parte do aluno, deve ser desenvolvida/estimulada através da ação utilizando os materiais disponíveis na sala de aula.

No entanto, muitos outros autores da Escola Nova defendem a teoria do aluno ser um sujeito ativo na sua aprendizagem. É o caso de Dewey.

Dewey, citado pela mesma fonte (2010 b), p. 30), salienta que “a aprendizagem deve partir da acção principal agente educativo: o aluno”. Tal como aconteceu com a ação realizada pelas crianças. Foram os próprios a medir e a calcular o perímetro, o que dá outra tonalidade à atividade em si. Costa (2010, b), p. 30) acrescenta ainda que “a educação tem como alvo não só o conhecimento adquirido, mas sobretudo o processo que leva o aluno a chegar aos conceitos definidos”.

Foi possível, nesta atividade, observar o interesse por parte dos alunos tendo como objetivo, o aluno extrair da aprendizagem, algo significativo.

### **1 de março de 2011**

Durante o primeiro tempo da manhã, a turma explorou um pequeno texto presente nos seus manuais escolares de Língua Portuguesa, intitulado “Superstição” de Maria Alberta Menéres. Foi lido em voz alta pela professora e, de seguida, por cada uma das crianças presentes. Interpretaram e trabalharam-no morfológicamente.

Após o intervalo matinal, elaboraram uma pequena redação alusiva ao tema do texto anteriormente trabalhado. Esta proposta de atividade tinha como objetivo apelar ao sentido crítico de cada um. Leu-se alguns desses textos.

Posteriormente, e recorrendo ao tangram que o manual escolar de Matemática tinha, retiraram-no e exploraram-no livremente, construindo figuras por cada um inventado.

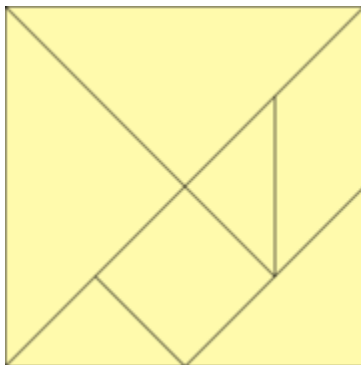


Figura 14 – *Tangram*

Depois do almoço, questionei a professora sobre os dossiês dos alunos, visto que não estavam à vista desarmada. Atentamente, observei dois a três dossiês. Verifiquei que tinha uma organização diferente da que estava habituada a ver. Em vez de estar por áreas curriculares, os dossiês desta turma estavam organizados por dias.

### **INFERÊNCIAS**

A salientar tenho a inferir sobre um outro material didático (Tangram) que observei hoje em espaço de sala de aula.

O tangram observado foi o tangram chinês composto por sete peças (um paralelogramo, dois quadrados e quatro triângulos). Estas sete figuras formam um quadrado.

De acordo com Santos (2008), citado por Caldeira (2009, p. 391) o tangram “como jogo ou como arte possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio”.

A certa altura vi uma criança que sobrepôs uma peça. Penso que teria sido preciso a docente recordar com as crianças as regras de utilização deste material.

Caldeira (2009, p. 398) dá a conhecer algumas delas, entre elas: “a construção deve ser feita sobre uma superfície plana; as peças não podem sobrepôr-se; todas as peças devem ser utilizadas, apresentadas em silhueta”.

A utilização deste material ajuda a desenvolver um domínio que os professores têm que trabalhar com os seus alunos – a geometria, visto que com este material se pode obter variadas formas geométricas.

Quando os alunos construíram uma figura geométrica à sua escolha, antes de passar para a seguinte tarefa, a professora poderia ter questionado as crianças sobre a construção das mesmas. Caldeira (2009, p. 399) menciona que:

“quando a criança faz uma construção livre devemos explorar a figura construída através de uma leitura descritiva e linear, para que ela diga onde começou a «ler» e que direcção leva. Devemos também perguntar onde começa a figura e onde termina”

Esta parte da aula teria sido interessante não só para as crianças, pois desenvolvia o seu lado imaginário, mas também para a professora, pois ajudava-a a comunicar as suas ideias, estruturando o seu pensamento.

## **2 de março de 2011**

O dia de estágio iniciou-se às 11h até as 13h. Voltei Às 14h 30 minutos e saí às 17h30 minutos.

No primeiro tempo da manhã, pude realizar com a turma, dois ditados de lateralização. Primeiramente, um castelo, e de seguida, um cruzeiro. Partindo destes ditados de lateralização, a professora trabalhou com as crianças o perímetro das duas figuras até à hora do almoço.

Das 14h 30 minutos até as 16h, a turma trabalhou na área curricular de Língua Portuguesa, lendo um texto e explorando o mesmo.

Por último, em algum do tempo respetivo ao segundo tempo da manhã, a turma esteve presente na biblioteca escolar, onde pôde circular pela mesma, deixar o livro que anteriormente tinha requisitado e, livremente, optar por um outro para requisitar.

### **INFERÊNCIAS**

No que se refere à presença das crianças na biblioteca escolar é de valorizar, tendo em conta que é uma das finalidades do Ensino Básico. Deve-se conceber aos alunos mecanismos da escrita e da leitura. Calixto, citado por Sousa (1999, p. 22), afirma que “é na escola, é pelas bibliotecas escolares que os jovens podem e devem ganhar o gosto pelos livros e pela leitura”.

Segundo Prates (1985), citado por Botelho (2001, p. 21) entende-se por biblioteca, “toda a colecção organizada de livros e periódicos impressos ou de outros documentos, nomeadamente gráficos e audiovisuais, e ainda os serviços que concorrem para o acesso fácil a estes documentos por utilizadores com fins de informação, pesquisa, educação ou recreativos”.

Mencionando a Enciclopédia Luso-Brasileira da Cultura Verbo, citado por Botelho (2001, p. 21) por escolar entende-se a “presença activa dos alunos nas aulas”.

Assim sendo, a biblioteca traduz-se num mecanismo à disposição do aluno e que este deve usufruir da mesma. A biblioteca é (ou deve ser) um recurso básico de todo o processo educativo que deve de informar e instruir.

Segundo o Ministério da Educação (1991), citado por Sousa (1999, p. 22), a biblioteca também é essencial por “favorecer o gosto de ler implica que a instituição escolar proporcione ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual”, ou seja, trata-se por optar mecanismos, estratégias que proporcionem os objetivos que se pretende que a criança atinga. “A biblioteca escolar vive especialmente da dinamização, do trabalho que se faz com ela”, descreve Silva (2000,p. 95), ajuda a estimular a autonomia dos alunos a diversos níveis.

De um modo geral, este espaço apresenta uma estrutura específica e três funcionalidades que valorizam: a educativa, a informativa e a recreativa.

Assim sendo, e como menciona Sousa (1999, p. 23):

“a biblioteca escolar (...) poderá contribuir para a satisfação de necessidades e interesses dos alunos, conquistando-os, seduzindo-os para a leitura, como o acto de prazer, mas também fonte de conhecimento e saber, proporcionando-lhes o fascínio da descoberta, da aprendizagem, do conhecimento”.

A biblioteca tem pretende transmitir hábitos de leitura, apoiar e ajudar as atividades curriculares, desenvolver a leitura e a literacia para a educação, entre outros aspetos que lhe estão subjacentes.

### **3 de março de 2011**

Hoje, durante o primeiro tempo da manhã, as crianças trabalharam na área curricular de Matemática, situações problemáticas relacionadas com as unidades de medida de capacidade.

Durante a resolução da situação problemática, a professora questionou as crianças sobre os resultados obtidos. Escreveu-os no quadro. Depois, em conjunto, “desmanchou” a situação problemática, realizando passo a passo, fazendo as conversões em conjunto. Ulteriormente, a turma voltou a realizar a operação da situação problemática e aí obteve um resultado comum a todos.

No segundo tempo da manhã até à hora do almoço, a professora trabalhou com a turma, as emoções.

Depois do almoço, das 14h30 minutos às 13h30 minutos, e por se aproximar o dia de Carnaval, a professora distribuiu por cada criança uma fotocópia alusiva à época festiva que se aproxima.



## **INFERÊNCIAS**

Respetivamente ao conteúdo das emoções, trabalhadas com as crianças considerei importante, pois é uma temática que se associa à Educação para a Cidadania, que tem como finalidade contribuir para a formação do aluno.

Segundo o Ministério da Educação (2004, p.12) deve-se:

“proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante”.

Salientando Moreira (2004, p. 23), uma emoção é “uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta”.

Moreira (2004) realça a forma como a criança comunica as suas emoções referindo que, “é muito importante no funcionamento do indivíduo, principalmente no que diz respeito às suas relações com os outros, o que tem repercussões quer na satisfação das suas necessidades, quer na qualidade das suas relações interpessoais” afirma Moreira (2004, p. 29).

A professora explorou com as crianças as emoções que a personagem evidenciava, bem como as emoções das crianças. Este momento foi positivo, pois “os alunos necessitam da escuta do educador”, tal como refere Cunha (1996, p. 63).

É importante que a criança vivencie emoções positivas e negativas ao longo do seu percurso de vida.

De acordo com Moreira (2004, p. 16):

“num momento em que, na nossa sociedade, se fala tanto na necessidade de termos uma atitude diferente perante a vida (...) é fundamental que deixemos de falar nestas questões como algo abstracto e comecemos a operacionaliza-las no sentido de podemos promover o seu desenvolvimento nas crianças”.

Assim sendo, trabalhar com as crianças o seu lado mais emocional também é produtivo. Atualmente, são poucas as crianças que conseguem lidar bem com as suas emoções. Há que vê-las como algo positivo, no sentido, em que nos ajudam a conhecermo-nos mais um pouco e a lidar com diversas situações do dia-a-dia, organizando o nosso pensamento e contribuindo para o desenvolvimento da personalidade.

## **4 de março de 2011**

Por se aproximar o dia de Carnaval, as crianças, na escola, realizaram uma festa alusiva a esta época festiva. Todos os alunos, quer do pré-escolar, quer do 1.º Ciclo,

algumas educadoras, professoras e auxiliares de educação mascararam-se para comemorar o dia em si.

Pelas 9h, as crianças foram chegando à escola mascaradas de todos os géneros: bailarinas, fadas, princesas, bruxas, branca-de-neve, médicas, joaninhas, homem-aranha, batman, entre outras personagens do quotidiano ou do seu imaginário.

Quando entraram em espaço de sala de aula, a professora pediu aos seus alunos que, um a um, apresentasse o personagem que estavam a encarar e, mais tarde, dividiu-os em dois grupos, a fim de efetuarem uma pequena dramatização.

Pelas 10h, aproximadamente, todos os alunos da escola foram para o exterior, onde foi possível observar um desfile de carnaval de cada turma com as respetivas professoras.

Até ao final da manhã, puderam brincar livremente.

### **INFERÊNCIAS**

A atividade pedagógica pelas expressões artísticas desempenha um papel de relevo no âmbito intelectual do ensino escolar. As atividades de cariz artístico ajudam a promover um desenvolvimento harmonioso da personalidade.

Como tal a dramatização, que a professora solicitou às crianças, foi interessante e enquadra-se nas expressões artísticas, sendo um domínio das mesmas.

Em breves minutos, as crianças conseguiram construir algo consistente, para demonstrarem ao resto da turma. Ao pedir esta pequena atividade, a professora apelou à expressão dramática das crianças e às suas capacidades de improvisação.

Este tipo de atividades, mencionando o Ministério da Educação (2011, p. 5):

“visam essencialmente o desenvolvimento de experiências criativas individuais e grupais, de carácter pontual, e englobam: no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o “jogo dramático” (experiência lúdica de criação de situações fictícias e de assunção de “papéis”) e a “improvisação” (enquadramento “cénico” para treino, espontâneo ou preparado, de competências expressivas e comunicativas)”.

Estas atitudes do “faz de conta” que sou uma princesa ou um homem aranha, traduzem-se em representações simbólicas que, por sua vez, desenvolvem o pensamento abstrato sendo uma estrutura fundamental na vida do jogo simbólico.

Vygotsky aborda a importância do jogo simbólico no desenvolvimento da criança uma vez que possibilita a criação de uma “zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Segundo Costa (2010 c), p. 30):

“Vygotsky defende que o papel da escola é conhecer a distância que separa o desenvolvimento real da criança e a sua capacidade de solucionar novos problemas (ZDP) ... com a ajuda de outros sujeitos,

criando para isso situações para que esse desenvolvimento aconteça”.

O jogo simbólico torna-se relevante, uma vez que implica e permite processos criativos no desenvolvimento da criança.

As aprendizagens realizadas através de dramatizações e movimento corporal contribuem para o desenvolvimento dos alunos, permitindo a participação dos alunos numa sociedade em permanente evolução.

As crianças brincaram, o que é essencial no seu percurso, quer pessoal, quer social, pois ajuda-as a tornarem-se adultos mais saudáveis.

### **1.5. 5.<sup>a</sup> Secção**

**Período de estágio:** de 2 de maio de 2011 a 8 de julho de 2011

**Faixa Etária:** 9/10 anos

**Ano:** 4.<sup>o</sup> Ano

**Turma:** B

**Professora Cooperante:** Rita Augusto

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

A turma do 4.<sup>o</sup> ano B é formada por 18 crianças, das quais dez são raparigas e os restantes são rapazes. Dois alunos frequentam o apoio educativo. Um desses dois alunos está ao abrigo do Decreto Lei 3/2009, com a necessidade educativa especial permanente: dislexia. Enquanto o outro aluno beneficia de apoio pedagógico individualizado nas áreas curriculares em que revela maiores dificuldades de aprendizagem: Língua Portuguesa e Matemática.

Em relação à área curricular de Língua Portuguesa, as maiores dificuldades centram-se num vocabulário menos rico e na estruturação de textos escritos.

A turma apresenta maiores dificuldades na área de matemática, nomeadamente no algoritmo da divisão, na tabuada e no raciocínio lógico pertencente às situações problemáticas.

No que se refere ao comportamento da turma é considerada como sendo uma turma homogénea no que respeita a atitudes e comportamentos.

Alguns elementos da turma apresentam alguma dificuldade em manter uma postura no desenrolar das aulas. Porém, a grande maioria da turma, tendo em conta o nível de ensino em que se encontram, revela um grau de sociabilidade e de calma.

### **1.5.2 Caracterização do espaço**

O espaço de sala de aula do presente ano de escolaridade, tendo em conta o número de alunos, é de tamanho razoável. Está colocada a um nível acima do nível do chão. Quando se entra neste espaço de sala de aula na parede que está, imediatamente, à esquerda de quem entra, é possível observar o quadro interativo e em frente a secretária da professora.

As mesas dos alunos estão dispostas por três filas estando os mesmos dois a dois. Do lado esquerdo das mesas dos alunos encontra-se um quadro de giz. Do lado direito das mesas dos alunos é possível observar algum material, entre eles um esqueleto do corpo humano bem como um material didático (5.º Do de Fröebel).

Verificam-se três placards nas paredes e cada um está destinado a cada área curricular. Neles observam-se algumas propostas de trabalho realizadas pelos alunos e um “painel” alusivo a palavras difíceis.

Os dossiês individuais dos alunos encontram-se sob um móvel de madeira junto à porta.

### **1.5.3 Rotinas**

Este espaço destinado às rotinas dos alunos do 4.º ano B é igual às rotinas dos alunos do 1.º 2.º e 3.º anos B, à exceção da Orquestra.

De seguida, apresenta-se o quadro 6 alusivo ao respetivo horário de turma.

## 1.5.4 Horário

Quadro 6 – Horário do 4.º Ano B

### PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO LECTIVO 2010/2011  
PROFESSORA RITA AUGUSTO



### Horário 4º Ano B

4º Ano A	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9.00-9.50	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10.00-10.50					
11.00 - 11.30	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
11.30-12.10	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12.10-13.00					
13.00-14.30	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO
14.30-15.20	ACND	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	ACND
15.20-16.10	Expressão Artística 14.55-16.10	Educação Física	Orquestra	Estudo do Meio	Biblioteca/Informática 15.00-16.00
16.10-17.00	Inglês	Assembleia de Turma ACND	ACND	Clube de Ciência	Educação Musical
17.00	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
17.15	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

(Horário sujeito a alterações)

## 1.5.5 Relatos Diários

### 2 de maio de 2011

Hoje, por se aproximar o dia da prova de aferição de Língua Portuguesa, a professora cooperante começou por explicar à turma todo o processo envolvente da mesma. Esclareceu as dúvidas existentes. Simularam um dia de prova de aferição. Durante esta parte da manhã, a professora ausentou-se do espaço de sala de aula por breves minutos.

Acabado o tempo respetivo à primeira parte da prova, os alunos foram até ao recreio.

No segundo tempo da manhã, a turma realizou a segunda parte da prova de aferição. Terminada a prova, a professora dialogou com a turma sobre a mesma.

### **INFERÊNCIAS**

O facto de a professora se ter ausentado durante breves minutos e a turma se ter mantido silenciosa, sossegada e disciplinada foi um facto que despertou a atenção. À partida, uma pessoa pensa logo que a turma vai reagir à ausência da docente, falando com o colega que estiver mais próximo. O que não aconteceu. Este acontecimento fez-me refletir na relação que a turma e a professora criaram. Traduziu-se num momento de respeito, confiança e compreensão que vai ao encontro dos 10 princípios na relação pedagógica que Pedro D'Orey da Cunha menciona.

De acordo com Cunha (1996, p. 61) “aquilo que eu espero dos meus alunos tem de ser pautado pelo respeito pelas suas características, pelo seu estágio de desenvolvimento”.

O respeito é um fator crucial em todo o tipo de relações e está na base de muitas relações e este respeito também ajuda a crescer a criança enquanto pessoa e cidadã. O que observei, reflete-se no comportamento observado e tem-se vindo a fortalecer com o passar do tempo. Indica uma relação de intimidade, sendo “(...) um processo contínuo que se desenrola e solidifica ao longo do tempo com a qualidade das relações estabelecidas com as pessoas envolventes”, como referem Barrocas & Silva (2010, p. 6).

Os grandes princípios da lei de bases do Sistema Educativo pretendem desenvolver jovens autónomos, cognitiva e afetivamente e respeitadores da autonomia do outro, logo, preparados para o amor, o diálogo e a cooperação. Portanto, é com vista na autonomia que a relação pedagógica deve ser trabalhada.

O princípio da compreensão é um outro princípio essencial na relação pedagógica. É essencial fazer com que a criança nos compreenda, mas também é essencial que o professor compreenda o lado da criança, a compreensão tem que ser sempre recíproca.

### **3 de maio de 2011**

Hoje, durante toda a manhã de estágio profissional a turma trabalhou num projeto que já tinham iniciado anteriormente antes de nós, estagiárias, chegarmos a este ano de escolaridade.

Foi dado um tabuleiro com um jogo da glória. Na sequência numérica das casas do jogo observa-se a ilustração do ciclo da água ao longo das 30 casas. O objetivo

dado à turma foi reconstituir o jogo, sendo os alunos os construtores das ilustrações das casas do jogo. Tratava-se de representar o ciclo da água tendo como personagem principal uma tampa de plástico de uma garrafa de plástico.

Os alunos encontravam-se a trabalhar aos pares e cada grupo de pares reconstituía um “momento” do ciclo da água, por exemplo: uns ilustravam a evaporação (uma situação antes, uma atual e outra posterior ao momento), outros ilustravam a precipitação, etc.

Em paralelo, a professora construía a base do jogo onde se iria colocar as casas ilustradas pelos alunos e umas figuras com formas de balão com algarismos que indicava o número da respetiva casa.

Depois de todas as casas concluídas, sensivelmente, 30 min antes da hora do almoço, a professora colocou as casas nos respetivos lugares, tendo como produto final o pretendido.

O produto final foi o seguinte:



Figura 15 - Jogo de tabuleiro elaborado pelas crianças

### **INFERÊNCIAS**

Na realização deste jogo houve situações que despertaram a minha atenção, entre eles o facto de serem as crianças a ilustrar as casas do jogo, permitindo recorrer ao sentido estético da mesma.

O projeto que as crianças hoje tinham fez-me pensar no trabalho e no projeto de turma. Todos participaram no mesmo e trabalharam para um projeto final comum.

Segundo Leite *et al*, (2000, p. 36) “um projecto distingue-se de uma mera actividade de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz”.

Este projeto observado em sala de aula vai ao encontro do que se pretende que se faça em contexto escolar, e “é pedido que desempenhe papéis que excedem muito a mera transmissão e aquisição de conhecimentos”, descreve Leite *et al* (2001, p. 11).

Verificou-se um trabalho que se organizou “como espaço e tempo de vivência para o desenvolvimento de competências”, tal como referem os autores atrás citados.

A elaboração do jogo apelou a uma situação que faz parte da natureza e que deve prevalecer (ciclo da água). Esta ligação ao quotidiano das crianças também é interessante.

De acordo com Teias (2000), citado por Leite *et al* (2001, p. 35):

“é na relação entre saber e experiência, na articulação entre aquisições escolares e transferência para situações da vida real, que o trabalho de projecto se situa. Parte de actividades pedagógicas assentes em estratégias democráticas de participação, onde efectivamente os/as alunos/as tomam decisões (...) que ajudam a fazer ponte entre o saber e a experiência, entre o conhecimento do quotidiano e o conhecimento escolar”.

Pode-se considerar esta pequena atividade, como o início do trabalho de projeto, pois implica, segundo Leite *et al* (2001, p. 36):

“um redimensionamento da actividade do professor e do aluno”. Deste modo, as elaborações deste tipo de trabalho alusivo a um projeto “cria a possibilidade de produzir e melhorar relações na sala de aula e no grupo, tornando essas relações mais democráticas, e dá oportunidades para que todas as crianças ou jovens se sintam envolvidas/os ...”.

Deve-se promover este tipo de atividade, pois é uma metodologia que também proporciona e desenvolve na criança o seu lado social, cooperativo e colaborativo.

## **6 de maio de 2011**

Pelas 9h 15 minutos, sensivelmente, a turma do 4.º ano B dirigiu-se para a respetiva sala, a fim de preparar o espaço destinado à realização da prova de aferição na área curricular de Língua Portuguesa.

A sala dos alunos, devido ao dia em si, encontrava-se diferente. As mesas estavam separadas todas umas das outras e o material escolar que apenas constava com os alunos era: a borracha, o lápis, uma caneta e o seu documento de identificação. Todo o outro material foi colocado na biblioteca.

Nestes dias, a professora dos alunos não pode estar em espaço de sala de aula, como tal, eu, a Vânia e a professora cooperante dirigimo-nos para o espaço de sala de aula do 3.º ano A, onde passámos lá o resto da manhã.

Quando chegámos à sala de aula, o 3.º ano A estava a completar um ditado lacunar. Quem o terminasse concluía o verso da proposta de trabalho que fazia referência à análise sintática das frases e aos graus dos adjetivos.



Ainda antes das 13h, os alunos que já tinham concluído as duas propostas de trabalho foram até ao espaço exterior com a docente e os restantes ficaram na sala de aula a acabar com o nosso auxílio.

### **INFERÊNCIAS**

Todos os alunos que frequentam o 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizaram hoje a prova de aferição na área curricular de Língua Portuguesa.

Segundo o Ministério de Educação (2011, p. 2):

“a aplicação de provas de aferição, de acordo com o consignado no Art.º 17.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, visa a recolha de dados relevantes sobre os níveis de desempenho dos alunos, no que respeita às aprendizagens adquiridas e às competências desenvolvidas”.

Tendo em conta o Decreto-Lei n.º 6/ 2001, de 18 de Janeiro acima referido é possível ler o seguinte:

“1—As provas de aferição, a realizar no final dos 1.o e 2.o ciclos do ensino básico, deverão ser aplicadas anualmente ao universo dos alunos, nas escolas públicas e nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

2—As provas de aferição devem conter a identificação dos alunos, embora sejam classificadas anonimamente.

3—Compete ao Gabinete de Avaliação Educacional a elaboração das provas de aferição a que se refere o presente despacho.

4—Compete ao júri nacional de exames a logística inerente à realização das provas e respectiva classificação.

5—As provas depois de classificadas são devolvidas às escolas onde são publicitadas as pautas com os resultados dos alunos.

6—Posteriormente, será disponibilizada e fornecida às escolas a informação sobre o resultado do desempenho dos alunos ao nível nacional, regional e de escola”.

É um momento que não interfere na avaliação individual dos alunos, mas que fornece informações para a estatística nacional sobre os conhecimentos que os alunos adquiriram.

De acordo com a mesma fonte (2011, p. 2), a prova de aferição:

“constitui ainda um instrumento de diagnóstico posto à disposição das escolas e dos professores, no intuito de possibilitar uma reflexão colectiva e individual sobre a adequação das práticas lectivas, com o propósito de contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade de ensino e aumentar a confiança social no sistema escolar”.

Deste modo, as provas de aferição visam dar a conhecer a cada estabelecimento de ensino o controlo dos níveis de desempenho dos seus aprendizes e a avaliação da eficiência do sistema.

## **9 de maio de 2011**

Em espaço de sala de aula, a professora começou por questionar as crianças sobre os seus fins-de-semana. Algumas das crianças, puderam partilhar as suas vivências.

De seguida, a docente solicitou-nos que organizássemos a leitura do texto “O segredo da abelha” com a turma.

Distribuámos os personagens do texto pelas crianças. Repetimos o mesmo processo mais uma vez a fim de todos os alunos poderem ler em voz alta.

Posteriormente, fizemos uma apreciação global do desempenho dos alunos na leitura. Solicitámos às crianças que numa escala de 1 a 5, individualmente, se autoavaliassem.

Entretanto, eu e a Vânia, fomos chamadas a assistir a aulas surpresa de colegas do Mestrado.

Primeiramente, observámos a aula da Cláudia, onde explorou os Calculadores Multibásicos, fazendo leitura de números e o algoritmo da adição.

Por último, observámos a aula da Mónica, onde realizou com o 5.º Dom de Fröebel uma construção (colmeias) e realizou situações problemáticas, efetuando cálculo mental.

No segundo tempo da manhã, estivemos presentes na habitual reunião.

### **INFERÊNCIAS**

No momento em que tivemos que dar a nossa apreciação em relação à leitura dos alunos, foi algo que não estava à espera, mas acabou por ser interessante na medida em que nos alerta para determinados pontos a prestar atenção, entre eles, a expressividade, a entoação e o respeito pelas regras de pontuação, ou seja, as suas competências linguísticas.

O facto de os alunos se autoavaliarem é um fator que se deve promover, visto que “estes são os maiores críticos do seu próprio desempenho, e este permite ainda ao professor verificar onde se encontram as maiores dificuldades de aprendizagem e contornar os obstáculos”, salientam Pais & Monteiro (1996, p. 28).

Considerarei que a maioria das crianças soube autoavaliar-se, sendo uns bons comentadores do seu desempenho.

Em relação à aula da Cláudia, observei o que ainda em estágio, no presente ano letivo, não tinha observado – a adição com Calculadores Multibásicos.

Prevendo que ia fazer transporte na atividade, solicitou às crianças que trabalhassem a pares, utilizando as peças de duas caixas.

Segundo Palhares (2004), citado por Caldeira (2009, p. 208) “a adição é uma operação binária porque a cada par de números inteiros  $a$  e  $b$ , faz corresponder a um terceiro número inteiro  $a+b$ , que se designa por soma”.

De acordo com Ruas & Grosso (2002, p. 73):

“sempre que a cada par de números reais, fizemos corresponder um outro número real, estamos a efectuar uma operação Binária em  $\mathbb{R}$ , uma vez que a dois números reais vais corresponder um só número real, que se designa por resultado da operação”.

A dada altura, pediu às crianças que colocassem no furo das peças encarnadas o dobro das peças amarelas que estavam representadas, fazendo uma relação numérica (o dobro de ...).

Penso que adaptou, quer a leitura dos números, quer a adição de acordo com o nível dos alunos, tendo em conta e referido pela professora do ano de escolaridade, as crianças já sabiam ler até à classe dos milhões. Todavia, poderia ter dado mais ritmo à sua aula, mas seguiu um raciocínio ágil, na medida em que as crianças conseguiram representar as quantidades pretendidas.

De acordo com Barrody (2002, p. 345), a pessoa que orienta o ensino-aprendizagem “deve certificar-se de que o ensino da matemática é adequado ao desenvolvimento dos alunos”, além de que deve ser realizado progressivamente.

As crianças ao manipularem-no vão visualizando e construindo o seu próprio raciocínio lógico-matemático.

### **10 de maio de 2011**

Nesta manhã de terça-feira, assisti a uma aula dada em grupo pelas alunas estagiárias do 2.º ano do curso de licenciatura em Educação Básica. Fazendo referência à área curricular de Estudo do Meio, exploraram como conteúdo a União Europeia (UE), apresentando o seu significado, os seus símbolos (hino, bandeira, moeda), as suas vantagens e desvantagens.

Como meio de consolidar o conteúdo explorado, realizaram um jogo. Os alunos responderam a questões que estavam em suporte informático sobre o que fora anteriormente abordado. À medida que respondiam, recebiam bandeiras alusivas a determinados países que fazem parte da UE, a fim de as colarem no mapa da UE que tinham.

Posteriormente, deram mais uma aula, já preparada, por vontade das mesmas, na área curricular de matemática onde realizaram com as crianças situações problemáticas alusivas aos números negativos.

## **INFERÊNCIAS**

A proposta de trabalho fornecida pelas alunas estagiárias do 2.º ano fazia referência a situações problemáticas.

De acordo com Matos & Serrazina (1996, p. 141), há 7 tipos de problemas e sobre as situações problemáticas é possível ler-se o seguinte “o contexto é apenas parcialmente explícito e em que as estratégias de resolução, além de envolverem a exploração do contexto, implicam a reformulação do problema e a exploração de novos problemas”.

Segundo Ponte & Serrazina (2000, p. 52), há “um problema, para um dado aluno, se ele não tiver nenhum meio para encontrar uma solução num único passo”.

A resolução de problemas é algo que se deve privilegiar no ensino da Matemática e “os novos programas de Matemática dos diferentes níveis de ensino defendem uma abordagem do ensino com base na resolução de problemas”, como referem Matos & Serrazina (1996, p. 139).

Segundo o Ministério da Educação (2006, p. 164), “a resolução de problemas coloca o aluno em atitude activa de aprendizagem, quer dando-lhe a possibilidade de construir noções como resposta às interrogações levantadas, quer incitando-o a utilizar as aquisições feitas e a testar a sua eficácia”, torna-se produtivo que sejam as crianças a encontrar as soluções.

A dada altura, e após os alunos já terem respondido aos desafios matemáticos, pediram a dois alunos que explicassem como chegaram a determinado resultado. Observou-se dois pensamentos distintos, mas com o mesmo fim. Foi positivo, visto que “o uso de diferentes estratégias para chegar ao mesmo resultado ajuda os alunos a compreender o sentido do número e a desenvolver estratégias de cálculo mental”, como afirmam Ponte & Serrazina (2000, p. 156).

Assim sendo, a resolução de problemas é algo a valorizar, como é possível observar na citação anterior e pelo facto de possibilitar o progresso de diferentes noções matemáticas e estratégias de pensamento, apelando ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

### **13 de maio de 2011**

Durante uma hora e 30 minutos, sensivelmente, depois do intervalo, a turma esteve a avaliar as expressões escritas realizadas pelos alunos. Traduziu-se no seguinte: através do trabalho solicitado a cada aluno, uns tinham uma ilustração e a partir da mesma realizavam uma composição, outras crianças tinham como título “ser estudante”), era pretendido que realizassem uma composição.

Houve um júri durante todo este processo. Era composto por 4 elementos, que estavam sentados junto ao quadro interativo. Todos os júris tinham consigo a pontuação que ia do 0 ao 5. Os critérios de avaliação foram escolhidos pelo júri, dos quais se destacam os seguintes: pontuação, caligrafia, ortografia, construção frásica, expressividade e a criatividade.

Cada aluno deslocava-se para o meio da sala e lia o seu trabalho perante e para toda a turma. No final, ouvia os comentários do júri, dos colegas, das estagiárias e, por último, da professora cooperante.

No último tempo da manhã, a professora solicitou-me que fizesse a correção do trabalho de casa com a turma. Era uma proposta de trabalho na área curricular de Matemática alusiva às unidades de medida de volume. Calcularam o volume de 4 caixas paralelepípedicas e efetuaram conversões entre as unidades de medida de volume.

### **INFERÊNCIAS**

Considero que foi uma estratégia positiva, pois projeta as crianças para situações futuras, confrontando-as com um público que pode (ou não) estar presente. Até mesmo para os alunos que possam ser mais tímidos, mais introvertidos, esta “exposição” poderá levá-los a ganhar mais confiança em si mesmos.

No que se refere ao facto de ouvirem as opiniões dos outros, também é de valorizar. Permite educá-los face ao pensar dos outros, mesmo que tenham ideias diferentes, respeitando. Todas as composições, independentemente dos pontos atribuídos, foram aplaudidas. Neste ano de escolaridade vive-se um ambiente positivo, “(...) um ambiente social saudável em que as diferenças e as necessidades individuais das crianças recebem uma resposta que denota uma igual preocupação e respeito”, tal como defende Filipe (2009, p. 22).

Apesar de haver um júri, a professora não deixou de estar presente, pois a docente “está para desencadear a actividade, orientá-la e conferir-lhe a seriedade necessária”, refere Sanches (2001, p. 66).

A docente teve o cuidado de observar se todos os alunos, num determinado momento, mesmo que fosse uma única vez, expressavam o seu parecer em relação a uma expressão escrita de um dos colegas, apelando à participação de todos. Segundo a mesma fonte, (2001, p. 66) é importante “garantir que todos participam, que não se foge do problema em discussão e a avaliação final serão também funções do professor”.

Quando a professora fazia a sua apreciação, tocou quer em aspetos positivos, como em aspetos a melhorar, motivando e dando um reforço aos mesmos, transmitindo-lhes confiança. Morgado (1997, p. 38), frisa este aspeto na medida em que, “o aluno sentirá um clima mais favorável ao seu sucesso se encontra no professor confiança nas suas capacidades e expectativa positiva face aos seus esforços de aprendizagem”.

Foi uma estratégia que apelou à heteroavaliação e que promoveu (e promove) o desenvolvimento pessoal e social do aluno. Através da oralidade, desenvolveram-se algumas características como: “a pronúncia, o ritmo, a entoação, a altura da voz”, como referem Reis & Adragão (1992, p. 39). Na minha opinião, os critérios escolhidos pelo júri e, tendo em conta que se estava a avaliar as expressões escritas e a prestação da leitura, foram adequados.

### **16 de maio de 2011**

Assim que a turma entrou em espaço de sala de aula, a professora pediu aos alunos que refletissem sobre o seu comportamento na roda das canções.

Posteriormente, comunicou à turma que hoje iriam ter uma aula ao ar livre e que, tendo em conta o comportamento anteriormente observado, se autoavaliassem e pensassem se deviam usufruir de uma aula em espaço exterior. Chegada a uma conclusão plausível, solicitou que levassem meramente o material necessário (lápiz, caneta de tinta azul, borracha, um livro para fazer de suporte ao escreverem na proposta de trabalho destinada e as fitas métricas).

Já em espaço exterior, ouviram as informações da professora.

Primeiramente, distribuíram-se em 6 grupos. A professora deixou que as crianças escolhessem o seu grupo, deixando claro que nenhum colega ficaria de fora.

Prosseguiram o seu trabalho realizando a proposta de trabalho alusiva à área curricular de Matemática que tinha como objeto de estudo áreas e volumes de determinados espaços encontrados no exterior..

Na última hora de estágio as crianças trabalharam na área curricular de Língua Portuguesa. A professora fez a leitura de um texto, presente no manual escolar, retirado do *Romance da raposa* de Aquilino Ribeiro.

Para finalizar a manhã de estágio a turma realizou um exercício ortográfico do texto anteriormente abordado.

## INFERÊNCIAS

No que se refere ao primeiro tempo da manhã, tenho a salientar a aula observada em espaço livre. Durante este estágio ainda não tinha observado nenhuma aula dada por uma professora cooperante ao ar livre. Visto que as condições climatéricas o permitiram, foi uma aula diferente, dinâmica e que não faz parte da rotina das crianças, criando, assim, um efeito-surpresa.

Apesar de ser uma aula dada onde habitualmente as crianças realizam o seu recreio, levou-as, de certo modo, a considerar que o espaço, por vezes destinado à brincadeira, também pode ser um lugar dirigido à aprendizagem, sendo por isso uma zona onde é possível explorar, manipular, exteriorizar, interpretar conceitos escolares, de modo a proporcionar a aprendizagem de diferentes formas.

Segundo Abrantes *et al* (2002, p. 36):

“as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objectivos de assegurar a formação integral dos alunos (...) de integrar e de articular experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos”.

Propor e integrar experiências com aprendizagens significativas em situações do quotidiano da criança torna-se estimulante e há envolvimento efetivo e afetivo dos alunos.

Foi possível observar um clima de aula entusiasmante, favorável à aprendizagem num meio envolvente agradável. No entanto, este tipo de aulas requer algum cuidado, na medida em que “há que pensar bem nas propostas de actividade que vamos propor de modo a suscitar a curiosidade e a adesão daqueles a quem são propostas, tendo em conta a sua pertinência, oportunidade, necessidade e interesse”, tal como menciona Sanches (2001, p. 77).

Durante todo o processo os alunos foram sujeitos ativos na sua aprendizagem, procurando os saberes e adequando os materiais a utilizar. Este fator é importante, pois, de acordo com Sanches (2001, p. 58):

“pôr os alunos a procurar os saberes para que eles sintam que são elementos activos de todo o processo. Não se aprende se o indivíduo não quiser, se ele não estiver envolvido. Aqui pode começar a base da motivação. As aprendizagens são para ser feitas pelos alunos e com eles”.

Segundo Balancho & Coelho (1996, p. 17), por motivação entende-se “aquilo que nos move, que nos leva a agir, a realizar qualquer coisa (...) é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido”. As crianças estavam motivadas, mostrando-se ativas de modo a desenvolver capacidades.

Como tal, sempre que possível, devem-se motivar os alunos, é essencial envolver o aluno no seu processo de ensino aprendizagem para que a aprendizagem ocorra.

### **17 de maio de 2011**

A docente, logo que entrou na sala de aula, começou a questionar as crianças, sobre os tempos, modos verbais e sobre as formas nominais. Colocou perguntas às crianças sobre a conjugação do verbo arrumar nos tempos: pretérito imperfeito, presente e pretérito perfeito e nos modos indicativo e conjuntivo.

Posteriormente, distribuiu-se uma proposta de trabalho na área curricular de Língua Portuguesa alusiva à conjugação dos verbos. A pedido da docente, a Vânia sugeriu um verbo pertencente à 2.<sup>a</sup> conjugação – correr- para as crianças realizarem a proposta dada.

A meio da realização da tarefa dos alunos, entrou uma professora supervisora de ensino supervisionado e solicitou-me que desse aula surpresa na área curricular de Matemática com o 5.<sup>o</sup> Dom de Fröebel. Realizei a construção das colmeias e explorei-a através de situações problemáticas sugeridas, quer por mim, quer pelos alunos.

No segundo tempo da manhã, estivemos presentes na habitual reunião.

### **INFERÊNCIAS**

Em relação à minha aula surpresa, não foi a melhor que dei.

De positivo a reter, tenho o facto de estar bem-disposta e de saber as construções que eu me propus fazer com os alunos (colmeia e sofá).

No entanto, em relação ao que me foi pedido (relembrar os meios, quartos e aplicar situações problemáticas) não correspondi, na medida em que não adequuei situações problemáticas ao nível de um 4.<sup>o</sup> ano de escolaridade.

Serrazina (2002, p. 15) escreve, “a principal opção deve basear-se na ideia de que tem de haver coerência entre o modelo de formação e o modelo didáctico”, daí a importância da utilização dos materiais manipulativos.

Mesmo tendo começado por uma situação problemática mais simples, não consegui formular problemas que tivessem um grau de dificuldade maior. Como tal, pedi aos alunos que pensassem numa situação problemática e que partilhassem a mesma, a fim de todos encontrarmos a sua solução. Fiquei surpreendida, pelo lado positivo, pois conseguiram formular situações problemáticas bem mais interessantes e de um nível de dificuldade maior.

De acordo com Telmo (2000, p. 9), “a necessidade de qualquer proposta deve ser adequada ao grau de desenvolvimento das crianças do grupo a que se destina e à



sequência das aprendizagens efectuadas até esse momento”. Tal citação vai ao encontro do que anteriormente referi. É um fator importante, pois a criança tem que se sentir desafiada e estimulada para a aprendizagem a realizar.

### **20 de maio de 2011**

Neste dia de estágio, estivemos com uma das professoras de apoio do jardim-Escola, a professora Maria.

Durante o primeiro tempo da manhã, as crianças estiveram a realizar um trabalho que a professora da sala deixara para eles. Como tal, iniciaram a manhã realizando um exercício caligráfico de um texto que consta nos seus manuais escolares “Livro fechado”. De seguida, efetuaram a interpretação do mesmo, respondendo às questões presentes no manual escolar. Terminada esta parte, conjugaram o verbo “fechar” em todos os modos e tempos verbais e pondo termo a esta parte da manhã foram até ao recreio.

No segundo tempo da manhã, a turma realizou uma proposta de trabalho alusiva à área curricular de Matemática. Esta proposta de trabalho contemplava questões referentes a frações, a sequências, entre outras.

### **INFERÊNCIAS**

Neste dia tenho a salientar o facto de a turma ser um grupo disciplinado. Mesmo não estando a professora da sala presente, os alunos souberam estar e respeitar quem tinham consigo.

Tendo em conta que o ser humano vive em sociedade e que essa mesma sociedade é dirigida por determinadas regras, é fundamental que tais regras se cumpram para que permita a socialização entre os indivíduos. Assim sendo, também a disciplina é um meio de auxiliar os alunos a inserirem-se no seu meio envolvente.

Segundo Moreira (2002, p. 56), por disciplina entende-se “o conjunto de regras que regulamentam os comportamentos, assim como as sanções associada à quebra de regras”. Ao longo deste período de estágio tenho observado tal facto. Importa referir que o professor tem um papel essencial, visto que a criança precisa de um adulto que lhes ensine essas regras. A professora Rita é uma das professoras que, a meu ver, se destaca nesse aspeto. Quando algo corre menos bem, a professora apela à autoavaliação dos alunos. Esta perspetiva vai ao encontro do que Moreira (2002, p. 57) defende: “quando a criança faz algo mal, a disciplina serve para mostrar o que fez mal e para ensinar como se deve comportar. A disciplina deve ser justa, ensinando a

criança a comportar-se melhor”. As crianças aprendem as regras e organizam-se de acordo com elas, contribuindo para o seu próprio sistema de regras.

As regras são essenciais “para criar um ambiente de ordem e previsibilidade”, descreve Moreira (2002, p. 62). Ajudam os alunos a regular os seus comportamentos, dispondo-lhes segurança interna. No entanto, mais vale ter poucas regras, mas que estas sejam claras, concretas, simples e funcionais.

A disciplina é algo que deve prevalecer num sistema educativo e não só. Disciplina não significa a criança não dar o seu parecer em aula, não significa em não ser criança. Faz parte e “ajuda a criança a viver com os outros e consigo própria, a autocontrolar-se, a saber o que é permitido e o que não é permitido”, afirma Moreira (2002, p. 57).

Verificou-se, quer hoje, como já em aulas anteriores, lecionadas pela docente desta turma, que há um conjunto de fatores que condicionam, para a existência de um grupo-turma e de um clima favorável à aprendizagem, onde é observável a disciplina.

Moreira (2002, p. 60) refere alguns instrumentos (que promovem a disciplina), a fim de criar um ambiente favorável à aprendizagem, entre eles:

“implementação de regras (organizar e estabelecer um conjunto de regras acerca do que é ou não é permitido fazer); promoção de um clima relacional, caracterizado pela responsabilização dos intervenientes, respeito, mútuo, confiança e afeição; e gestão e organização das actividades de ensino, através de métodos adequados e activos, posturas apropriadas, planificação, organização e comunicação das matérias de formas claras”.

É importante impor limites e há que definir regras, “ (...) encontrar o ponto de equilíbrio é uma tarefa nem sempre fácil, mas indispensável para todos aqueles que ajudam a construir a formação de um indivíduo”, salienta Marques (2010, p. 22).

O diálogo e uma boa relação pedagógica para com a turma é um passo essencial para poder usufruir de um ambiente acolhedor e pacífico, tornando-se muito importante o diálogo e a disponibilidade dos professores para com os seus alunos.

### **23 de maio de 2011**

Para hoje estava programado a reunião de estágio profissional com os professores supervisores da Prática de Ensino Supervisionada. Teve início às 10h no Museu da ESE. Todos os mestrados estiveram presentes. Esta reunião, tal como a anterior, teve a mesma finalidade. O decorrer da mesma foi muito semelhante à última reunião, realizada no dia 21 de março do presente ano.

### **24 de maio de 2011**

Manhã de aula lecionada pela Vânia.

Iniciou a sua manhã, lendo uma notícia de um jornal semanário “Jornal do Fundão”. Fê-lo em voz alta, e cada criança acompanhou-a no seu lugar. A notícia abordava a produção de um fruto, a cereja.

Posteriormente, pediu às crianças que na presente notícia retirassem exemplos de palavras homófonas, a fim de introduzir o seu conteúdo, na área curricular de Língua Portuguesa (Relação fonética e gráfica entre palavras). Explorou com a turma as diferentes relações existentes, introduzindo um novo conceito: palavras parónimas.

De seguida, passou para a área curricular de Matemática, onde abordou com os alunos a introdução à estatística. Recorreu à proposta anteriormente realizada, a fim de as crianças aplicarem o presente conteúdo. Definiu conceitos, tais como estatística, tabela de frequências, frequência absoluta e média aritmética. Este era o seu conteúdo a explorar. Realizou uma proposta de trabalho com os alunos referente ao conteúdo explorado.

Por último, nos 30 minutos finais da sua manhã de aula, introduziu o conteúdo a dialogar com os alunos referente à área curricular de Estudo do Meio. Introduziu o conceito de setores de atividade, dialogando sobre uma atividade pertencente ao setor de atividade primário: a agricultura.

### **INFERÊNCIAS**

Logo pela manhã, quando a professora referiu à mesma que podia começar a sua aula, ficou um silêncio absoluto, enquanto a colega preparava as folhas para dar à docente. O professor não deve proporcionar este género de silêncios, e a colega poderia ter começado por dialogar com as crianças.

Quanto à notícia que trouxe para a turma, quando pediu aos alunos que retirassem exemplos de palavras homófonas, não os situou no que pretendia. Ou seja, teria sido importante relembrar com as crianças o significado das mesmas e do que ia desenvolver e, depois disto, solicitar exemplos desse género de palavras. Acabou por faltar toda a introdução da aula. Introduzir os alunos no que se vai abordar, ajuda-os a ganhar confiança e segurança em interromper para eventuais dúvidas, pois contextualiza-os e pode mesmo ajudar a criar um clima de aula estimulante, “pois permite a partilha e a socialização dos saberes”, refere Sanches (2001, p. 76).

Em relação ao conteúdo desta mesma área, acabou por cometer alguns erros científicos e mostrar alguma insegurança quanto à temática.

No que se refere à área curricular de Matemática, acabou por não se construir conhecimento, acabando por ser uma aula expositiva.

Tratando-se de estatística, “entendida como uma ferramenta que permite compreender e interpretar o mundo que nos rodeia, contribuindo assim para a formação de indivíduos autónomos, críticos e intervenientes na sociedade actual”, tal como descreve Brocardo *et al* (2006, p. 37). Como tal, teria sido importante os alunos seguirem todos os passos fundamentais quando se fala de estatística, ou seja, obter os dados, organizá-los e analisá-los. Segundo Ponte & Serrazina (2000, p. 208), “o trabalho de organização de dados envolve quatro fases principais: recolha, organização e representação de dados e sua interpretação”. E, em conjunto (porque não) construir o gráfico. De acordo com a mesma fonte (2000, p. 208), “depois, temos a necessidade de representar os dados em gráficos, por exemplo, gráficos de barras. Finalmente, é preciso interpretar os dados e tirar conclusões, actividade fundamental que dá sentido a todo o trabalho de organização e análise de dados”. Poderia ter trazido já o gráfico final feito. Tentou construí-lo no quadro interativo, mas acabou por não ser rigoroso quanto às características que um gráfico de barras transporta consigo. Todavia, abordou com as crianças aspetos essenciais presentes neste tipo de gráficos, entre eles “as barras são todas da mesma largura; a altura das barras é proporcional à frequência que lhes corresponde; o eixo das frequências começa em zero”.

Poderia ter explorado melhor o gráfico, a fim de não surgir como um fim em si mesmo, mas, como salientam Abrantes *et al* (1999, p. 99), “como um meio de comunicar o pensamento ou para investigar dados de diferentes representações”.

Este conteúdo conceptual não está contemplado no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo possível nos 2.º e 3.º Ciclos do mesmo. Todavia, trabalhar estatística é pertinente, e inconscientemente, os alunos aplicam-na, “pode servir de suporte ao desenvolvimento de projectos por parte dos alunos, incidindo em questões do seu interesse, questões do seu meio social e mesmo relativas à escola, ou aos próprios alunos”, afirmam Ponte & Serrazina (2000, p. 218). Neste tipo de trabalhos, os alunos devem ter uma postura ativa e participativa, tendo em conta as fases principais acima referidas.

## **27 de maio de 2011**

No dia de hoje, por termos conhecimento que haveria aula programadas, quer na educação pré-escolar, quer no 1.º Ciclo, tivemos que observar uma aula das nossas colegas de Mestrado.

Quando entrámos na de sala de aula, a professora cooperante solicitou à Vânia que lesse a ficha informativa com os alunos, visto que não foi lida na manhã lecionada pela mesma.

No entanto, a leitura não ficou concluída pela Vânia, pois tivemos que nos ausentar do 4.º ano de escolaridade e ir observar a aula da nossa colega de mestrado, Joana Garcia.

A colega Joana iniciou a sua aula programada na área curricular de Estudo do Meio, onde dialogou com a turma do 3.º ano B as diferentes fases da Lua. Recordou os movimentos de translação e de rotação da Terra, a fim de introduzir a sua temática. Em paralelo ao seu diálogo, tinha uma maquete representativa dos três astros (Sol, Terra e Lua) e nessa mesma maquete era possível observar o movimento dos astros (Terra e Lua). Também explorou com a turma um placard que trouxe, alusivo ao seu conteúdo, onde se observou um “esquema” com as 4 fases da lua.

Posteriormente, passou para a área curricular de Matemática, onde explorou com a turma um gráfico de barras alusivo ao número de habitantes, em Campo de Ourique, que tinha observado a lua durante uma semana. Explorou conceitos alusivos à estatística, entre eles: frequência absoluta, moda e média aritmética.

Por último, introduziu a área curricular de Língua Portuguesa, onde tinha como conteúdo a explorar, o Modo Condicional. Exposto à turma tinha a seguinte frase “Se pudesse, a Marta faria uma viagem até à lua”. Partindo desta frase, explorou a sua temática.

Pelas 11h, estivemos presentes na habitual reunião com as Professoras Supervisoras de Ensino Supervisionado, até à hora do almoço.

### **INFERÊNCIAS**

Em relação à aula da colega Joana, e após a reunião da mesma, pode-se concluir determinados aspetos mencionados de seguida.

Primeiramente, no que se refere à área curricular de Estudo do Meio, a Joana iniciou de um modo positivo. Isto é, deixou os alunos falar sobre o que observavam (maquetas) e fez uma “recolha” das concepções alternativas dos mesmos em relação ao conteúdo.

O fato de obter as concepções alternativas dos alunos, permitiu-lhe não só organizar o pensamento em relação a um determinado ponto da matéria, como efetuar a mudança e a troca conceptual.

Primeiramente, por mudança conceptual entende-se, “conceitos dos alunos que se apresentam próximos dos conceitos científicos adequados para o ensino,

permitindo que o aluno com um pequeno esforço cognitivo consiga compreender conceitos que se exigem”, mencionam Cachapuz *et al* (2002, p. 157).

Por trocas conceptuais, entendem-se as “situações configurando-se ao professor como muito distantes dos conceitos científicos que por apropriação epistemológica se designam descontínuas, situações didáticas mais difíceis e complexas de realizar”, salienta a mesma fonte (2002, p. 157).

Considero este aspeto importante em qualquer aula, porque é bom que os alunos partilhem o que sabem, pois sabem muito e caso estejamos bem preparadas no conteúdo a lecionar, eles próprios nos ajudam com as suas partilhas.

No que se refere à área curricular de Matemática, o material que tinha exposto estava cuidado e legível perante todos os presentes.

Trabalhar com os alunos representações gráficas, neste caso o gráfico de barras, é um outro meio de os escolarizar para a interpretação de dados obtidos de algo. Ruas & Grosso (2000, p.29) salientam que, “as representações gráficas têm nítidas vantagens, (...), não só em termos de facilidade de leitura, mas também quando se pretende obter uma informação geral da distribuição em causa”.

A colega explorou com as crianças conceitos, como a moda e a média. Acabando por ficar o conceito de frequência absoluta esquecido.

Por moda entende-se, “o valor da variável que se encontra com maior frequência; é o valor que se repete mais vezes”, descreve Ruas & Grosso (2000, p. 44).

Quanto à última área curricular, e por estar mais nervosa, foi a parte da aula que ficou menos condensada. Introduziu um novo Modo da conjugação de verbos. Todavia, e como foi dialogado na reunião, por ser um conteúdo novo poderia ter tido um suporte de escrita, algo que as crianças pudessem visualizar, não só a conjugação de um verbo alusivo às terminações do mesmo no respetivo modo, como todo o processo envolvente, evitando ter, meramente, a frase colocada, explorando mais no concreto. Isto porque, também aprendemos, por vezes, através da memória visual.

Em relação à reflexão da reunião das aulas observadas, posso dizer, baseada em Serrazina (2002, p. 15), que “o formador que quer que os futuros professores desenvolvam conscientemente um modelo didático, têm que ter em conta na sua prática os mesmos princípios que querem promover nos seus alunos”.

### **30 de maio de 2011**

Manhã de aulas lecionada por mim.

Iniciei a mesma questionando as crianças sobre o seu fim-de-semana, partilhando o meu também.

Posteriormente, comecei a minha manhã na área curricular de Língua Portuguesa, dialogando com a turma sobre os determinantes e pronomes interrogativos, introduzindo-os através de uma adivinha. Explorámos uma apresentação em PowerPoint sobre o conteúdo, pedindo que cada criança verbalizasse exemplos da temática. Leu-se a ficha informativa. Para terminar esta área curricular, realizei com a turma um jogo, a fim de tornar a aula mais dinâmica.

De seguida, passei para a área curricular de Estudo do Meio, onde abordei com a turma uma atividade pertencente ao setor de atividade primário: Silvicultura. Como método de trabalho, tinha um trabalho investigativo de grupo, distribuindo pelos 6 grupos existentes (de 3 elementos cada) uma temática a abordar (Silvicultura, de um modo geral; sobreiro, eucalipto, azinheira, carvalho e, por fim, o pinheiro). Para concluir esta parte da manhã, cada grupo fez uma breve apresentação do seu trabalho e leu-se a ficha informativa.

Por último, tinha estipulado a área curricular de Matemática, que por sua vez não foi abordada devido à falta de tempo. Nesta área curricular tinha como conteúdo a abordar a escala de um mapa. A professora solicitou-me que a desse na próxima Sexta-feira, 3 de junho de 2011

### **INFERÊNCIAS**

Quanto à primeira área curricular, correu bem. Consegui, nesta área curricular, atingir o objetivo pretendido. Fiz uma introdução ao tema, começando por explicar o que são os determinantes interrogativos, dando modelos e pedindo às crianças que verbalizassem exemplos. O mesmo se passou com os pronomes interrogativos. Foi importante solicitar aos alunos exemplos do pretendido, pois davam-me a conhecer o que estavam a reter daquela parte da manhã, averiguando se tinham apreendido e aprendido algo. Os alunos “respondem a questões que lhes são colocadas na altura. Estas formas de trabalhos constituem tanto situações de avaliação como de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de comunicação e de argumentação”, mencionam Ponte & Serrazina (2000, p. 233).

Durante o feedback da professora, a mesma chamou-me a atenção de um aspeto que, por vezes, se confunde. Logo de início, quando pedi às crianças que me lembrassem o que era um determinante, aceitei como resposta “vem em vez de um nome” e quanto ao pronome “substitui o nome”. De fato, e tal como a docente referiu, ao aceitar estas respostas não foi respondido ao que era pretendido, ou seja, eu não questionei “Como é que se identificava um determinante e/ou um pronome”. À partida, estes pormenores fazem muita diferença, no esclarecimento de dúvidas.

No que se refere à área curricular de Estudo do Meio, apesar de ainda ter distribuído os grupos e os temas a cada grupo antes do intervalo matinal, não fui rigorosa quanto ao tempo. Foi a primeira vez que introduzi um trabalho de grupo deste género, durante o tempo de prática pedagógica. Arrisquei e fica a experiência, para refletir.

Por considerar que é uma turma disciplinada e por lhes dar um voto de confiança, deixei que os alunos se formassem em grupos de 3 elementos. Foram impecáveis, pois não houve confusão, nem colocaram ninguém de parte.

Segundo Freitas & Freitas (2002, p. 39):

”serem os próprios alunos a fazer a escolha pode aceitar-se para tarefas específicas mas corre-se o risco de não ter verdadeiros grupos de trabalho mas grupos de amigos, ou seja, de estruturas que existem com base noutras assunções que não sejam de aprendizagem”.

Quanto ao feedback da docente, concordei com o mesmo. Deveria ter sido mais rigorosa, quer no objetivo que pretendia, quer na gestão do tempo (que foi a minha fatalidade). Poderia ter trazido já de casa, a folha onde tinha já destinado o espaço para cada resposta, de modo a que os alunos elaborassem consultando as enciclopédias e manuais escolares, que dispus aos mesmos. Esta área não foi conseguida, como pretendia, nem eu acabei por demonstrar à professora o que sabia.

### **31 de maio de 2011**

Segunda manhã de aulas lecionada pela Vânia.

Pelas 9h 30 minutos deu início à sua manhã de aulas. O espaço de sala de aula encontrava-se diferente.

Antes de entrarem em espaço de sala de aula, a Vânia deixou que os alunos, um a um, retirassem uma imagem ao acaso, alusiva ao grupo que iam pertencer. Distribuiu funções a cada elemento do grupo, entre elas: chefe do comportamento, chefe do silêncio, chefe do material, ...

Posteriormente, principiou na área curricular de Estudo do Meio, onde tinha como conteúdo a explorar: a Indústria. Os alunos visualizaram uma apresentação em powerpoint, e para terminar esta temática, cada grupo com a plasticina, construiu uma fábrica ao seu critério, apresentando-a a toda a turma, no final.

De seguida, passou para a área curricular de Matemática, onde dialogou com a turma sobre a percentagem.

Distribuiu por cada grupo um acetato onde as crianças tinham que representar em fração a parte colorida do acetato, a fim de descobrirem a percentagem que



correspondia à figura geométrica que se visualizava no mesmo. Como meio de consolidar esta parte da aula, aplicou uma proposta de trabalho alusiva ao conteúdo. Entretanto, dois alunos tiveram que se ausentar para ir ao apoio individualizado.

Nos últimos 25 minutos, introduziu a última área curricular, Língua Portuguesa. Nesta área curricular introduziu, também, um novo conteúdo: predicativo do sujeito.

### **INFERÊNCIAS**

Em relação ao apoio individualizado e, tendo em conta que, de acordo com o Despacho Normativo n.º 50/2005, “a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo”, o apoio prestado aos alunos que revelam mais dificuldades tem a função de melhorar o caminho escolar do aluno. Segundo a mesma fonte, “define princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação”

Desta forma, o apoio individualizado, nestes alunos, traduz-se como um plano de recuperação que se apoia às carências dos alunos e são de frequência indispensável.

Por plano de recuperação entende-se, segundo o Despacho Normativo n.º 50/2005:

“o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico”.

A mesma fonte refere-nos que o plano de recuperação pode integrar as seguintes modalidades:

“pedagogia diferenciada na sala de aula; programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo; aulas de recuperação e actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros”.

Como tal, esta modalidade de plano é planeado, realizado e avaliado. Tem como grande objetivo combater as dificuldades dos alunos. É um plano de processo de ensino-aprendizagem, sendo a regulação uma das finalidades da avaliação.

### **3 de junho de 2011**

No primeiro tempo da manhã, a turma esteve a efetuar a sua prova final na área curricular de Matemática, em que constavam exercícios referentes à leitura de números, frações e situações problemáticas.

No segundo tempo da manhã, e por conhecimento prévio, introduzi a área curricular que não abordei no dia 30 de maio, onde tinha como conteúdo: a escala de um mapa. Distribuí, por cada duas crianças, um mapa, alusivo à área curricular anteriormente abordada, Estudo do Meio. No presente mapa era possível observar-se a escala do mesmo, a fim de introduzir a temática. Através de uma apresentação em powerpoint, explorei o tema, dialogando sobre o conceito, as tipologias de escala e a fórmula para calcular a escala. Concedi à turma uma ficha formativa que continha três situações problemáticas, duas referentes ao cálculo da distância real entre dois pontos e outra alusiva ao cálculo da distância no mapa. No final, leu-se a respetiva ficha informativa.

#### **INFERÊNCIAS**

No que se refere à prova realizada pelos alunos, questionei-me sobre as questões a constar na mesma, sobre o meio a avaliar na área curricular de matemática.

Segundo a Associação de Professores de Matemática (APM) (1999, P. 2), “devem ser usadas fontes múltiplas de informação para a avaliação; que os métodos de avaliação sejam adequados aos seus propósitos; sejam avaliados todos os aspectos do conhecimento matemático e as suas conexões”.

A visão do ensino da Matemática tem sofrido algumas alterações, entre elas e de acordo com a mesma fonte (1999, p. 2):

“em direcção à investigação, à formulação, à representação, ao raciocínio e à aplicação de uma variedade de estratégias para a resolução de problemas, deixando para trás a visão de que a matemática é para ser apresentada ou explicada, memorizada e repetida”.

Como tal, esta mudança de visão em relação ao ensino desta ciência, também condicionou o modo de avaliar. Segundo a essa organização (1999, p. 3), a avaliação aponta “a um sistema baseado em evidência proveniente de fontes múltiplas, deixando para trás a confiança nos resultados de um teste único”. Aí também se salienta (1999, p. 18), um ponto essencial que se prende no facto de desejarem “uma educação matemática que desenvolva ao máximo o poder matemático de cada um”.

Assim sendo, deve-se dar igual oportunidade a todos os alunos para alargarem o seu potencial, as suas competências e capacidades individuais, através de objetivos de modo a atingir os mesmos.

## **6 de junho de 2011**

Manhã de aulas lecionada por mim.

Iniciei a manhã, questionando a turma sobre as suas vivências durante os fins-de-semana.

De seguida, e a fim de os alunos desvendarem o tema da aula, expus uma apresentação em powerpoint, com letras desordenadas. O objetivo era as crianças descobrirem as palavras escondidas, a fim de chegarem, na área curricular de Língua Portuguesa, a voz ativa e voz passiva. Explorei a temática, colocando uma frase na voz ativa e explorando a mesma sintaticamente. Depois, mostrei uma frase na voz passiva e explorei a mesma. Solicitei aos alunos exemplos de frases sobre o conteúdo.

A meio da aula, tocou o alarme de incêndio da escola. Tivemos que nos ausentar para o ponto de encontro.

Passado 1h, retomámos ao espaço de sala de aula e os alunos efetuaram uma proposta de trabalho alusiva ao conteúdo abordado.

Posteriormente, introduzi a área curricular de Matemática, dialogando sobre as equações de 1.º grau. Expus situações problemáticas, e com o envelope com material (algarismos móveis, sinais operatórios e a incógnita) anteriormente distribuídos, as crianças foram representado as equações.

Nos últimos 30 minutos, iniciei a última área curricular, Estudo do Meio, dialogando sobre uma atividade pertencente ao setor terciário: o comércio. Através das imagens expostas fui inquirindo sobre a temática.

### **INFERÊNCIAS**

A área curricular de Estudo do Meio, segundo Roldão (1995, p. 32), “permite não só a promoção de um conjunto de aprendizagens relevantes, mas a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, contribuindo para o seu enriquecimento enquanto pessoa”, independentemente do conteúdo a abordar.

A minha aula nessa mesma área curricular acabou por ser pouco criativa e pouco motivante. Mostrei apenas imagens alusivas ao tema e dialogámos sobre as mesmas. De acordo com a mesma autora (1995, p. 32), “a área pode tornar-se empobrecedora se se optar por uma visão limitada e localista dos temas a estudar, que reforcem de forma excessiva e limitativa o enfoque no próximo, no observável”. A meu ver, foi o que levou de algum modo a ser uma parte da manhã de aula, monótona. Deste modo, torna-se

“importante que o professor não remeta para segundo plano o recurso à imaginação, à reflexão, à abstracção do imediato e do próximo, de modo a possibilitar o efectivo alargamento dos mundos conhecidos pela criança e o correspondente desenvolvimento das suas potencialidades”.

Poderia ter apelado mais à minha imaginação, ou seja, ter recorrido a uma estratégia diferente, pois, se fosse mais criativa, poderia ter recorrido também à criatividade dos alunos. Como refere Roldão (1995, p. 32), “é o professor que tem de gerir as estratégias curriculares que promove, de modo a assegurar o envolvimento afectivo se incorpore nos processos cognitivos da aprendizagem, tornando-a de facto significativa”.

Assim, e principalmente nesta área curricular, Estudo do Meio, teria sido importante levar as crianças a estudarem o meio mesmo, a investigarem, a conhecerem, a explorarem e a compreenderem o conteúdo pretendido.

### **7 de junho de 2011**

Logo pela manhã, a turma começou a efetuar a prova final de Língua Portuguesa. Observavam-se três partes distintas: interpretação do texto, funcionamento da língua e uma parte destinada à composição, alusiva ao que era pretendido.

No segundo tempo da manhã, a colega Vânia (que tinha pedido anteriormente à docente para repetir a sua aula na área curricular de Matemática, alusiva às percentagens) concluiu o que tinha estipulado. Recordou com a turma o que precedentemente tinham abordado, introduzindo uma situação problemática alusiva a descontos sobre o preço inicial de um determinado objeto. Para finalizar, as crianças concluíram a ficha formativa, iniciada no dia 31 de maio de 2011.

Nos últimos 30 minutos, cada aluno arrumou os seus trabalhos no dossiê individual, ilustrando algumas propostas presentes no mesmo.

### **INFERÊNCIAS**

Em relação à prova final de Língua Portuguesa, questionei-me sobre alguns aspetos com que, futuramente, me irei deparar. São eles, os parâmetros e os critérios de avaliação e a tipologia de questões presentes numa prova.

Antes de mais, torna-se essencial clarificar o objetivo pretendido. Segundo Ribeiro & Ribeiro (1990, p. 87), “objectivos são resultados de aprendizagem visados”, ou seja, leva a considerar um fim que se pretende que o aluno atinja. Quando elaborar uma prova de avaliação, independentemente do ano de escolaridade, terei que ter presente a essência da prova. De acordo com os mesmos autores (1990, p. 87) resultados de aprendizagem dizem respeito aos objetivos, “ao que os alunos ganham ou podem

ganhar no final de um curso, programa ou unidade didáctica, em termos de aquisições e de desenvolvimento das suas potencialidades”.

Mencionando os mesmos autores (1990, p. 87) “a ideia de que todo o processo de ensino e aprendizagem se move numa direcção e é controlado pelos resultados que se espera que os alunos obtenham no fim desse processo”.

No que se refere à tipologia de perguntas que podem ser usadas num teste, estas apresentam duas dimensões: perguntas que pedem uma resposta curta e perguntas que solicitam uma resposta longa.

Salientando os mesmos investigadores (1990, p. 249):

“a resposta curta é simples, breve, não requerendo a integração de elementos num todo mais complexo, (...), as perguntas de resposta longa, exigem do aluno organização de resposta que vai dar visto que, sendo mais extensa, tem de adoptar uma dada estrutura de desenvolvimento, apresentar ideias próprias sobre o tema proposto, revelar uma certa capacidade de expressão”.

Em relação à última questão da prova de hoje observada, alusiva a uma composição, parece-me algo essencial na presente área curricular, pois é o que permite obter informação do aluno face às suas capacidades de expressão escrita.

Ribeiro & Ribeiro (1990, p. 291) apresentam algumas vantagens que figuram neste tipo de questão. Eles declaram que:

“é o único tipo de pergunta que permite avaliar aprendizagens complexas, tais como a organização e síntese de ideias, criação de textos originais, análise crítica de documentos, capacidade de resolução de problemas propostos, numa palavra, aptidões que implicam a integração de múltiplos conhecimentos”.

Deste modo, a realização de provas finais constituem uma vantagem no processo de ensino-aprendizagem, pois, por um lado, o professor toma conhecimento das capacidades e das dificuldades do seu aluno; por outro lado apercebe-se de temas que terão de vir a ser melhor consolidados, sendo este um dos objetivos da avaliação.

### **14 de junho de 2011**

Logo pela manhã, a professora solicitou os alunos que verbalizassem às estagiárias as vivências da viagem de finalistas, na semana passada.

Posteriormente, pediu aos mesmos que lessem um texto intitulado “Oriana e velhinha” de Sophia de Mello Breyner.

A meio desta tarefa, eu e a colega fomos assistir a uma aula surpresa da colega Susana na área curricular de Matemática. Tinha como tarefa trabalhar com o 5.º Dom de Fröebel diversas situações problemáticas, recorrendo ao cálculo mental e à realização de uma construção (optou por construir a casa).

Ulteriormente, pelas 10h 30 minutos, a colega Vânia deu também uma aula surpresa dentro da mesma área curricular e tinha como conteúdo a explorar “Volumes” através do Cuisenaire.

De seguida, e como habitual, estivemos presentes na reunião com algumas professoras supervisoras de prática de ensino supervisionado.

### **INFERÊNCIAS**

No que respeita à aula da colega Susana, apreciei as perguntas encadeadas que a mesma efetuou com as crianças. Expos uma situação problemática e obteve, por exemplo, da mesma, 12 unidades. De seguida, questionou um menino, por exemplo “12 unidades mais meia dezena, quantos são?”, proporcionando assim, não só o cálculo mental, como também o encadeamento das questões.

Apesar de não ser uma aula planeada, e de não ser algo que vá ao encontro de autores que defendem esta categoria – planificação – as questões, como referido anteriormente, tiveram um caminho sequencial. O ideal seria ter conhecimento destas mesmas aulas, pois traz mais segurança, mais confiança, mais auto-estima e deve ter em vista atingir determinadas metas e objetivos pré-definidos, tornando-se importante uma previsão da ação a ser realizada.

Segundo Escuredo (1982), citado por Zabalza (1992, p. 47), planificar trata-se “de prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano pra as concretizar”.

Em relação ao cálculo mental, sempre que possível, devemos recorrer ao mesmo, visto que, no dia-a-dia, efetuamo-lo, mesmo que seja de um modo inconsciente. Como tal, a escola também exerce um bom papel nesta temática, visto que a mesma “tem juntamente a função de ajudar os alunos a desenvolver as suas capacidades e de cultivar a sua disposição para usá-las mesmo que isso envolva algum esforço de pensamento”, referem Abrantes *et al* (1999, p. 22).

De acordo com a mesma fonte (1999, p. 49), “a aquisição e destrezas de cálculo mental, promovem o desenvolvimento da compreensão numérica, uma vez que encoraja a procura de processos mais fáceis baseados nas propriedades dos números das operações”, solicitando o recurso, por vezes, à decomposição do número, sendo os Calculadores Multibásicos uma das boas ferramentas para esta temática.

A reflexão na formação de professores tem vindo a ser referida como uma das componentes fulcrais no desenvolvimento profissional. Daniel Schön (1987) defende a

interligação entre a teoria e a prática, refere que é através da reflexão na prática e sobre ela, que se vão tirando conclusões pessoais.

### **17 de junho de 2011**

Por ser dia de prova prática de avaliação de capacidade profissional, os alunos, as professoras cooperantes e estagiárias pertencentes ao 1.º ciclo do ensino básico, deslocaram-se, durante toda a manhã, para o espaço do Jardim da Estrela. Foi idealizado um circuito de diferentes estações de jogos, onde cada turma teria que passar por cada um deles e realizar o que era pretendido. Fiquei na estação de jogo alusiva à reciclagem. A turma tinha que se dividir em grupo e, perante os materiais reciclados disponíveis, cada grupo tinha de construir algo à sua escolha.

Durante toda a manhã, o procedimento foi esse.

### **INFERÊNCIAS**

Em relação à estação que me coube, tenho a destacar o facto de ter sido positivo a escolha da mesma. Não só porque apela à criatividade do aluno, onde experimenta e manipula diferentes objetos com vista a construir algo consistente, como também ajuda a consciencializar a criança para o ato de reciclar.

As crianças estiveram sempre em contato com o meio ambiente, pois é tudo aquilo que nos rodeia: os animais, as plantas, a água, a terra que pisamos e até o nosso corpo. Este fator leva à consciencialização do meio ambiente retiramos os materiais que utilizamos para a nossa sobrevivência, mas atenção, e como descreve Campos (2009, p. 14), “não devemos agir como se o ambiente fosse simplesmente um armazém de mercadorias para usar, gastar e desperdiçar à nossa vontade”. Esta temática prende-se com a ecologia que, segundo a mesma fonte (2009, p. 14), “é a ciência que estuda as relações entre os organismos vivos e o seu ambiente. É muito importante para se poder entender como funciona a natureza, e como interferimos positivamente ou negativamente no meio ambiente”. O ideal seria atuar de um modo positivo no nosso meio envolvente. Para tal, é necessário despertar na criança o “click” e por exemplo, solicitar à criança que faça reciclagem. É preciso dialogar sobre a educação ambiental. De acordo com Campos (2009, p. 14),

“é uma forma de educar e desenvolver a consciência ambiental. É a maneira de relacionar as nossas atitudes, comportamentos e conhecimentos com o meio ambiente. Desta forma, percebemos como é que tudo o que fazemos interfere com o meio ambiente”.

É preciso inculcar na criança o conceito de preservar que transporta consigo trabalhar sinónimos como defender, cuidar, proteger. Torna-se urgente consciencializar as mesmas das atitudes tomadas para proteger o meio ambiente.

## **20 de junho de 2011**

Manhã de provas práticas de avaliação de capacidade profissional. Hoje foi dia de todas as estagiárias do mestrado em ensino do 1.º ciclo do ensino básico darem a sua prova. Como tal, dei a mesma ao 1.º ano de escolaridade. A colega Cláudia deu também ao mesmo ano de escolaridade e foi a primeira a dar, das 9h 30 minutos às 10h 45 min. O tema essencial foi o caracol.

Eu lecionei no segundo tempo da manhã, das 11h às 12h 15 minutos, e escolhi como tema fulcral, o gel de banho. Iniciei a minha prova na área curricular de Língua Portuguesa.

De seguida passei para a Matemática, onde explorei um pictograma alusivo à quantidade de embalagens de gel de banho vendidas durante uma semana.

Posteriormente, passei para a área curricular de Estudo do meio, onde se realizou uma experiência (Como se pode fazer gel de banho?) e, por fim, o jogo relativo à construção de um puzzle.

## **INFERÊNCIAS**

Em relação à prova lecionada por mim, tenho a destacar aquilo que mais me entusiasmou: o trabalho experimental.

De acordo com Martins *et al* (2007, c), p. 10):

“o currículo do ensino básico (2001) apresenta orientações que apontam para o desenvolvimento de competências das crianças “observação da multiplicidade de formas, características e transformações que ocorrem nos materiais”, “explicação de alguns fenómenos com base nas propriedades dos materiais” e “realização de actividades experimentais simples, para identificação de algumas propriedades dos materiais, relacionando-os com as suas aplicações”.

Desta forma, entendi que esta experiência se enquadrava na “dissolução em líquidos”. Segundo a mesma fonte (2007, c) p. 11):

“a dissolução é um fenómeno que resulta de interacções das unidades estruturais do soluto com unidades estruturais do solvente, neste sentido pode dizer-se que se trata de um fenómeno de interacção soluto-solvente através de interacções entre unidades estruturais de ambos”.

O trabalho experimental, já por si, desperta motivação nas crianças e:



“o comportamento dos materiais em água é um dos domínios do dia-a-dia que podem despertar grande interesse às crianças, desde muito cedo. Aliás, as concepções alternativas às consideradas cientificamente adequadas identificadas em crianças pequenas podem também considerar-se evidência desse interesse”.

Como tal, sempre que possível devem-se realizar experiências com as crianças permitindo que as mesmas usem o seu saber científico e que desenvolvam atitudes e capacidades perante a ciência.

### **21 de junho de 2011**

Logo pela manhã, eu e a Vânia, começámos por auxiliar a professora cooperante nos óscares a serem entregues aos alunos finalistas do presente ano letivo. Estivemos presentes na biblioteca do jardim-escola, de modo a que as crianças não visualizassem a surpresa que estava a ser preparada para as mesmas.

Após o intervalo matinal, todos os alunos do 1.º Ciclo do ensino básico, juntamente com as suas professoras e estagiárias, assistiram ao lançamento de um livro para crianças de António Sala, no museu da Escola Superior de Educação João de Deus.

### **INFERÊNCIAS**

Chegado o final de um ano letivo, e estando no 4.º ano de escolaridade, a turma já organizou uma viagem e um jantar de finalistas. Puderam conviver, apreciar e aproveitar momentos diferentes até então passados.

Para recordação e, a meu ver, como recompensa de todo o desempenho até ali feito, receberam um óscar, não porque tenha observado o momento da entrega, mas por ter sido informado pela docente. A meu ver, este óscar é visto como um reforço positivo, um estímulo, um trabalho reconhecido ao longo de todo um ano letivo.

Segundo Urra (2007, p. 129), “o esforço aprende-se quando é ensinado e valorizado” e, também é nesta linha de pensamento que devemos educar as nossas crianças, sendo esforçadas, pois também terão o seu mérito.

Albert Bandura, psicólogo contemporâneo, estudou a teoria da aprendizagem social, onde realça que “as pessoas são, até certo ponto, produto do seu meio”, tal como referem Sprinthall & Sprinthall (1998, p. 253). Ou seja, o ambiente onde estão inseridas, condicionam o seu comportamento, a sua postura perante determinadas situações. Os mesmos autores (1998, p. 253) reforçam que, “o comportamento, as estruturas cognitivas internas e o meio interagem de forma a que cada uma actue como determinante indissociável da outra”. Como tal, acaba por haver uma aprendizagem por modelação. Nesta linha de pensamento, o psicólogo, citado por

Sprinthall & Sprinthall, referem que “a aprendizagem pela modelagem não requer um reforço directo e imediato”. Bandura sugere que “poderá, mesmo assim, haver reforço”, pois se “a criança observa um adulto a ser elogiado por uma determinada acção terá uma maior probabilidade de responder da mesma forma que a criança que vê o reforço subsequente”, descrevem os mesmos autores (1998, p. 255).

Durante este estágio, a docente reforçava esta ideia quando entregou o óscar, fazendo assim um reforço, um estímulo para os aprendizes.

### **24 de junho de 2011**

Hoje, um professor de cada aluno de escolaridade encontrava-se ausente devido ao roulement.

Como tal, o 3.º e o 4.º anos de escolaridade juntaram-se na sala da professora Rita Augusto. Foi-nos proposto que organizássemos algo para os alunos. Começámos por ler histórias de um livro intitulado *A noite que ainda não chegou* de José Fanha, efetuamos uns jogos da força apelando aos conhecimentos dos alunos e, após o intervalo, realizámos com as turmas, um origami: galinha de água.

Pelas 13h, terminou o nosso dia de estágio.

### **INFERÊNCIAS**

As expressões artísticas fazem parte do currículo do ensino básico do 1.º Ciclo, sendo caracterizada com uma área curricular não disciplinar. A expressão plástica é uma sub categoria deste grande grupo.

De acordo com Calp *et al* (2002, p. 82), “durante o 1.º ciclo as crianças deverão ainda desenvolver as suas capacidades expressivas através de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas”.

Segundo o Ministério da Educação (2011, p. 1), “procura-se que os saberes sejam desenvolvidos de um modo globalizante”, isto é, que haja uma atitude de interdisciplinaridade e de ligação de diversos saberes e práticas. A arte e as expressões artísticas, principalmente, são campos que se interligam com as diferentes disciplinas existentes no ensino corrente, a dança, a expressão dramática, musical e plástica, assim como outras técnicas de carácter expressivo.

Pessoalmente, aprecio a construção de origamis pela sua essência, visto que são uma boa técnica para desenvolver a motricidade fina e eventuais capacidades artísticas.

Importa realçar que se deve ressaltar “o respeito pela expressividade plástica das crianças, essas actividades poderão partir das solicitações e interesses dos alunos ou de propostas de professor”, tal como salientam Calp *et al* (2002, p. 82).

O recorte, a colagem e a dobragem são domínios dentro da exploração de técnicas diversas de expressão, das quais salienta-se os seguintes objetivos: “explorar as possibilidades de diferentes materiais: elementos naturais, lã, cortiça, jornal; fazer composições e fazer dobragens”, referem os mesmos autores (2002, p. 82).

A escola, de hoje em dia, deve procurar estimular no aluno a criatividade, o prazer da descoberta, o espírito crítico e a capacidade de intervir pelos seus próprios meios, consoantes as situações que lhes deparam.

### **27 de junho de 2011**

Dia de provas práticas de avaliação de capacidade profissional na educação pré-escolar. O 1.º ciclo esteve todo ausente do jardim-escola. Nós, estagiárias, permanecemos. Como tal, tive a oportunidade de assistir a duas provas de duas colegas do mestrado em educação pré-escolar.

Primeiramente, assisti à aula da colega Sofia Santos no bibe encarnado, das 9h 30 minutos às 10h 45 minutos, que tinha como tema fulcral os Braquiossauros.

Posteriormente, assisti à prova da colega Sara Santos no bibe Azul, das 11h às 12h 15 minutos, que tinha como conteúdo: lápis de cor.

### **INFERÊNCIAS**

Ao observar estas duas aulas, lecionadas pelas colegas na educação pré-escolar, levou a que refletisse sobre o papel do educador de infância.

Um educador de infância, como um professor, passa por diferentes fases. Cabe-lhe observar cada criança para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem para compreender melhor as suas características. Posteriormente, deve proceder ao planeamento do processo educativo de acordo com as informações recolhidas e concretizá-lo na prática, fomentando o seu desenvolvimento pessoal e social.

Como em qualquer contexto, a área da formação pessoal e social é importante e neste contexto educacional não deixa de ser pertinente, visto que se trata de uma área de caráter transversal, na medida em que, segundo Florêncio (2010, p. 28), “todas as vivências diárias e todas as componentes curriculares podem e devem incutir nas crianças valores, os quais farão delas adultos conscientes, capazes e autónomos”.

Desenvolver esta área com as crianças pequenas é importante e o educador de infância, e futuramente o professor (em contexto escolar), são agentes essenciais para proporcionar este desenvolvimento. A mesma autora refere algumas ideias que podem contribuir para um bom desenvolvimento nesta área, entre elas “deixar a criança adquirir conhecimento através da sua própria acção, a aprendizagem activa; favorecer o prazer que as crianças têm pela descoberta; promover e apoiar as diversas actividades lúdicas”.

Cabe ao educador acompanhar as crianças nestas importantes descobertas que as levarão a um futuro mais autónomo e feliz.

### **28 de junho de 2011**

O ano letivo já acabou. Os professores já não dão conteúdos programáticos. Entraram de férias. Como tal, permanecem mais tempo no recreio, pois as condições climatéricas também o permitem. Pelas 9h45 minutos, dirigimo-nos para a respetiva sala de aula.

Durante este primeiro tempo da manhã, eu e a Vânia fizemos leitura de números com os calculadores Multibásicos e duas construções com o 5.º Dom de Fröebel.

No segundo tempo da manhã, a professora falou com as suas crianças sobre este final de ano letivo.

### **INFERÊNCIAS**

No que se refere ao dia de hoje, tenho a destacar o diálogo da professora com a turma. Já tenho vindo a reparar e não podia deixar de abordar esta categoria. Neste momento de estágio, foi onde a aprezei mais.

A docente é muito explícita ao comunicar com os seus alunos, verbalizando diversas palavras, fazendo relações de sinonímia, o que faz alargar o vocabulário dos aprendizes.

É sabido que a “comunicação é o principal pilar no estabelecimento de uma boa relação pedagógica”, descreve Vieira (2000, p. 9). E daqui destaco a comunicação que a docente estabelece. Há uma boa comunicação em espaço de sala de aula e “um ambiente facilitador da aprendizagem pressupõe uma atmosfera e um meio favorecedor, no qual a qualidade das relações interpessoais é considerada o principal factor”, salienta a mesma fonte (2000, p. 39).

O mesmo autor (2000, p. 9) reforça que, “a relação pedagógica é tanto ou mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação professor/aluno”.

A professora Rita, também promove com os seus alunos processo de feedback, o que “pode facilitar a comunicação interpessoal, na medida em que favorece a

construção da auto-estima e o envolvimento dos alunos nas tarefas”, tal como escreve Vieira (2000, p. 14).

Durante esta secção de estágio, também observei, em diferentes momentos, comunicação não verbal, entre elas, “as posições corporais, os gestos, a expressão facial, o olhar, o riso, a respiração, os silêncios, são alguns sinais emitidos que enriquecem a comunicação interpessoal”, subescreve a mesma fonte (2000, p. 17).

Como acrescenta o mesmo autor (2000, p. 18):

“o feedback proveniente dos seus alunos acaba por ser a informação de que necessita para ter a certeza se a sua comunicação é ou não eficaz. Mais uma vez aqui a importância da comunicação não verbal. Uma interjeição, um levantar do sobrolho, um acenar da cabeça, são sinais a que um professor deve estar atento, pois revelam, muitas vezes, a clareza ou não do seu discurso”.

Assim, sempre que possível devemos criar uma boa comunicação com os demais, tornar o nosso discurso o mais claro possível e observar a comunicação corporal dos alunos, de modo a obter a informação necessária, para uma maior eficácia no ensino.

## CAPÍTULO 2 - PLANIFICAÇÕES

### **Descrição do capítulo**

Neste capítulo serão apresentados sete planos de aulas, dos quais três planos referem-se à aula programada nas três áreas curriculares disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) e os outros quatro planos referem-se à Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional.

Estas planificações, baseadas no modelo T de Aprendizagem, estão apresentadas em tabelas, visto ser o modelo adotado e utilizado no jardim-escola João de Deus.

Depois de cada planificação serão apresentadas todas as inferências referentes a cada procedimento que justificam a opção e o desenvolvimento de determinada estratégia.

A última planificação apresentada fará referência à Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional, uma das componentes de avaliação desta unidade curricular para o qual este relatório também é instrumento de avaliação.

### **2.1. Fundamentação teórica**

Ao educador de infância, como ao professor, foi atribuído um perfil geral de desempenho profissional no âmbito da planificação, e não só. De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto estes sujeitos devem ter atenção à:

“planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras; planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível; planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares”.

Ao verbo planificar podem-se associar outros como, por exemplo, estruturar, esquematizar.

O Dicionário Básico de Língua Portuguesa (1998, p. 333) define planificar como “representar em plano; organizar segundo um plano”, ou seja, o ato de planificar suscita um pré-planeamento que nos orienta para uma atividade educativa. É essencial fazer uma previsão, uma planificação da ação a ser realizada. Ou seja, uma previsão do ensino-aprendizagem e cada planificação tem um momento próprio para ser realizada.

Segundo Zabalza (1994, p. 46), deve-se planificar, pois “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção”, é organizar, orientar é uma previsão do processo de ensino-aprendizagem.

Planificar é fundamental. Deve-se ter um plano elaborado para a organização pessoal, do processo de ensino-aprendizagem como também para a dinâmica de uma sala de aula. Segundo o Ministério da Educação (2002, p. 26) “planejar o processo educativo é condição para que (...) proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuem para uma maior igualdade de oportunidades”.

Zabalza (2000, p. 48) menciona o ato de planificar como sendo, “um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, um fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir”, isto é, um modo de organizar ideias, concepções com um determinado objetivo. Devem-se ter metas delineadas e patamares a atingir. Auxilia na sequência do trabalho por etapas ideológicas, tornando as aulas mais construtivas. Traduz-se num conjunto de atividades, aquilo que o docente prevê, seleciona e organiza com a finalidade de criar condições favoráveis para alcançar objetivos previstos. Todavia, há um fator a considerar que é o meio que nos rodeia, visto que tem um papel fundamental antes da estruturação e pode ser útil e deve ser repensado antes da planificação.

Planifica-se para diversos agentes, de modo a que haja a concretização, a planificação e realizando os procedimentos descritos. Entre estes agentes, pode-se realçar os alunos, porque adquirem hábitos de organização, têm consciência do seu próprio progresso, autoavaliam-se; para os professores, porque organizam o trabalho verdadeiramente em função do papel formativo da disciplina, participam na gestão democrática da escola, refletem sobre os conteúdos de trabalho e matérias mais adequados à aprendizagem, distribuem o tempo letivo de acordo com as metas de aprendizagem a atingir; para a escola, porque permite uma distribuição mais eficaz do tempo, do espaço, das tarefas, permite a coordenação interdisciplinar, torna possível um trabalho consciente de todos os docentes; para os pais, porque podem acompanhar o trabalho dos filhos de modo a participarem mais na vida escolar dos seus filhos; e, por fim, porque a escola com os meios de que dispõe responde o mais eficazmente.

Assim, um plano deve ter como função: a coerência, a continuidade, a adequação, a precisão, a riqueza e a flexibilidade.

Todas as planificações apresentadas foram adaptadas ao modelo T de Aprendizagem proposto pelo Doutor Martiniano Pérez, conforme se pode observar na figura 16.

<b>Jardim Escola João de Deus</b>	
<b>Plano de aula</b>	
<b>Área</b>	
Tempo:	Nome:
Ano e Turma:	Ano:
Professora:	Número:
Data:	
Conteúdos	Procedimentos / Métodos
Competências	
Capacidades - Destrezas	Valores - Atitudes
<b>Material:</b>	
Plano baseado no Modelo T de Aprendizagem	
O plano pode estar sujeito a alterações	

Figura 16: *Exemplo de uma planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem*

A existência destas planificações permitem identificar a maneira adequada, os objetivos e valores, procedimentos e estratégias, capacidades e destrezas articuladas aos conteúdos. Para Pérez (s.d., p. 7), o modelo T “trata de agrupar os objetivos fundamentais (capacidades – valores) e complementares (destrezas e atitudes) com conteúdos (formas de saber) e métodos/actividades gerais formas de fazer”.

Este modelo “denomina-se de modelo T porque tem a forma de um T duplo” e assenta em três grandes teorias científicas: “teoria de Gestalt, teoria do processamento da informação e teoria da interacção social”, realça Pérez (s.d., p. 7).

Sendo assim, este género de planificação dá-nos uma perspectiva mais integral dos passos que o professor pretende seguir e quais as competências que pretende que os seus alunos adquiram. Trata-se de desdobrar os processamentos cognitivos e afetivos daquele que aprende.



Como tal, torna-se importante clarificar e compreender determinadas palavras-chave, entre elas: conteúdos, métodos/procedimentos, competências, capacidades-destrezas e valores-attitudes.

Primeiramente, por método define-se por "formas de saber e reduzem-se fundamentalmente a duas: saber sobre feitos (saber factuais) e saber sobre conceitos (saberes conceptuais)", descreve Pérez (s.d., p. 9). Referem-se às matérias de ensino que derivam da cultura humana e que estão estruturadas em áreas temáticas. A sequência de aprendizagem destes conteúdos deve ser de uma modo crescente de dificuldade.

De seguida, por método/procedimento entende-se "um caminho para ... e este para deve ser objetivo. Também costuma chamar-se actividade geral (...) o método é também uma forma de fazer". (ibidem, s.d., p. 9). São os mecanismos que usamos para chegar a determinado ponto. Isto é, são situações de aprendizagens criadas, formas de actuação. Envolvem uma orgânica "introdução, desenvolvimento e conclusão". Sempre que possível estes procedimentos, no fundo, são as estratégias adotadas devem ser motivantes, lúdicas e experienciais.

De acordo com o Ministério da Educação (1999, p. 3), o conceito de competência define-se por "noção ampla de competência procura integrar conhecimentos, capacidades e attitudes e que se pode ser entendida como saber em acção",

Rychen & Tiana (2004, p. 33) descrevem esta noção como "a capacidade de satisfazer com sucesso exigências complexas, ou ainda desenvolver uma determinada actividade ou tarefa". No entanto, tal definição procurou ser mais clarificada e complementada por um "conhecimento suplementar das competências enquanto estruturas mentais intrínsecas de aptidões, capacidades e disposições inatas do indivíduo", subescrevem Rychen & Tiana (2004, p. 33).

De tal modo, cada competência corresponde a uma combinação de competências práticas e cognitivas interligadas, conhecimento, motivação, valores e ética, attitudes e emoções, bem como outras características de cariz social.

Os processos cognitivos acima referidos, destinam-se às capacidades e destrezas que se pretendem desenvolver nos alunos. Primeiramente, "capacidade é uma habilidade geral, que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental é cognitivo. (...) constituem os objectivos fundamentais", salienta Pérez (s.d., p. 8).

Por destreza entende-se e segundo o mesmo autor (s.d., p. 8) "uma habilidade específica, que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental é cognitivo. Um conjunto de destrezas constitui uma capacidade".

Por seu lado, os processos afetivos, acima referidos, destinam-se aos valores e atitudes que determinado procedimento pode agir sobre a criança.

Entenda-se por atitude “uma predisposição estável para ...” (ibidem, s.d., p. 8).

Por valores consideram-se um conjunto de atitudes. Tal como acontece com as capacidades e destrezas, o mesmo se passa com estes dois conceitos, no sentido em que uma atitude efetuada visa um valor.

Assim sendo, todos estes pontos são essenciais para o desenrolar de uma aula. É possível observá-los na figura 17 respetiva à programação por capacidades e valores no âmbito da sociedade do conhecimento (Pérez, s.d., p. 21).

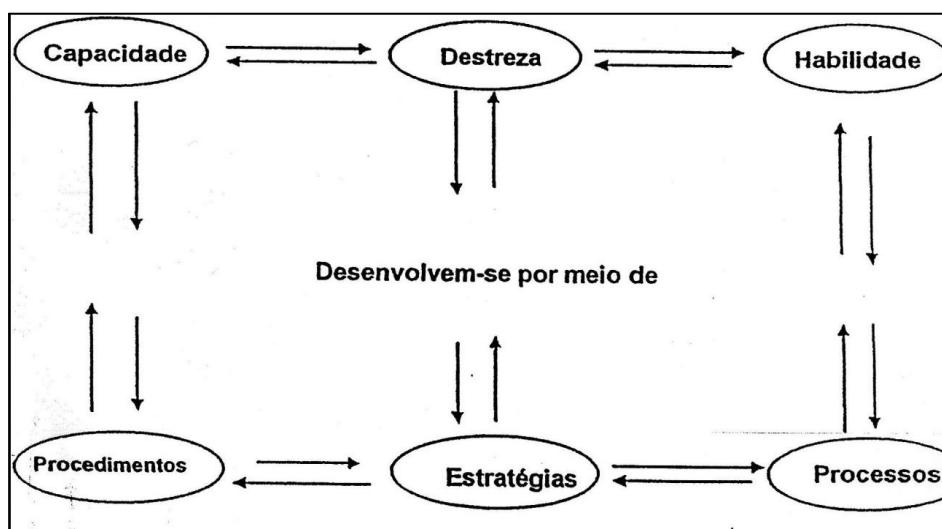


Figura 17 – Programação por capacidades e valores no âmbito da sociedade do conhecimento

De acordo com esta planificação e segundo o autor, Martiniano Pérez, “é possível de uma só forma panorâmica e global, numa só folha, integrarmos todos os elementos do currículo e da cultura social e organizacional para ser apreendida na escola ao longo do curso escolar”,(s.d., p. 401).

Importa ainda referir que as planificações utilizadas na preparação das atividades são apenas uma adaptação ao modelo original, pois, planificar para, sensivelmente, 30 minutos, não foi o que o autor propôs, visto que o mesmo estabelece 6 semanas como um limite mínimo para uma planificação curta.

A relação teórico-prática, o aprender a pensar, o saber-fazer, o saber-conhecer e o saber conviver, vistos como mecanismos fundantes da competência humana e de habilidades profissionais e articulando a teoria e a prática, constituem a ação pedagógica, onde se aprende a pensar e a fazer, criando e estabelecendo vínculos com os demais e a produzir conhecimento.

## 2.2. Planificações

### 2.2.1. Planificação da área curricular de Estudo do Meio

De seguida, apresenta-se o quadro 7 alusivo a essa planificação.

Quadro 7 – Planificação da área curricular de Estudo do Meio

Jardim – Escola João de Deus – Estrela			
Plano de aula			
Área: Estudo do Meio			
Tempo: 20 min		Nome: Sandra Costa	
Ano e turma: 3.º ano B		Ano: Mestrado 1.º CEB	
Professora: Susana Garcia		N.º 6	
Data: 25/03/11			
Conteúdos Conceptuais		Métodos / Procedimentos	
▪ O solo.		▪ Dialogar com a turma sobre o conceito de solo e os seus constituintes. ▪ Explorar a apresentação em powerpoint sobre a temática. ▪ Visualizar uma maqueta com as diferentes camadas do solo. (Um exemplar por cada fila). ▪ Redigir, individualmente, um pequeno texto sobre o que observou.	
Competências			
Capacidades/Destrezas		Valores/Atitudes	
▪ Classificação - Observar - Identificar ▪ Socialização - Conviver		▪ Respeito - Escutar - Dialogar ▪ Cooperação - Colaborar	
Material: Apresentação em powerpoint; três maquetas representativas das diferentes camadas do solo; proposta de trabalho.			
Plano baseado no Modelo T de Aprendizagem			
O plano pode estar sujeito a alterações			

## INFERÊNCIAS

Ao planificar toda esta aula tive o cuidado de encontrar uma ligação com todas as áreas curriculares a serem exploradas. Quanto ao seu fio condutor, queria estar confiante que tudo se interligava não se percebendo quando terminava uma área curricular e quando se iniciava a posterior. Foi uma aula que teve uma organização prévia onde pude trocar ideias com professores da ESE em relação à mesma.

A disposição das mesas dos alunos não se alterou, tendo em conta o padrão de atividade que se pretendia desenvolver. Embora se tratasse de um trabalho autónomo e o facto de os alunos terem que prestar atenção ao orientador da atividade, a disposição por filas e/ou colunas é a mais indicada (Arends, 1995, p. 194).

Quanto ao primeiro procedimento da presente área curricular, **“Dialogar com a turma sobre o conceito de solo e os seus constituintes”**, tenho a referir que, na maioria das minhas aulas, questiono as crianças sobre o conceito, o que pensam que pode ser, qual a sua definição, ao que se refere. É importante que me deem o seu parecer, para me situar em relação ao conhecimento por parte dos alunos e porque, por vezes, podemos partir do que os alunos já sabem. Ao questionar e ao dialogar com eles, tenho a noção das suas perspetivas, ou melhor, das suas conceções alternativas, o que é importante. De acordo com Cachapuz, citado por Martins *et al* (2007, p. 28), por conceções alternativas entende-se “as ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização”. Como tal, o meu ponto de partida, seria o diálogo inicial para eu própria me contextualizar em relação aos conhecimentos dos alunos, o que não quer dizer que não se reveja e eu não se introduza conhecimentos novos.

No que se refere ao segundo procedimento, **“Explorar a apresentação em powerpoint sobre a temática”**, realizei-o através do quadro interativo que já havia em espaço de sala de aula. Na apresentação que tinha, podia-se observar imagens representativas de um solo, bem como a definição e os constituintes do mesmo.

O computador e o quadro interativo são meios que estão cada vez mais ao alcance das crianças. O último onde expus a apresentação em powerpoint permite-nos diversificar na estratégia de ensino, na medida em que é possível criar situações de aprendizagem engraçadas e lúdicas, captando a atenção por parte do aluno. Aliás, já com o recurso que adotei, é possível o aluno escrever na minha própria apresentação, sem eliminar o que anteriormente tinha preparado. Quero com isto dizer que e, salientando Jonassen (2000, p. 15), “a utilização de determinadas aplicações

informáticas como ferramentas cognitivas para fomentar e promover a qualidade de pensamento diversificado nos alunos” é uma das vantagens da utilização dos meios informáticos na escola e em aulas. Para mim, o facto de expor todos os meus conteúdos na apresentação em powerpoint no decorrer de toda a manhã, mesmo com intervenção por parte das crianças, foi um procedimento que adotei para dirigir todos os conteúdos, quer no sentido de aquisição de competências, quer nos conhecimentos, pois, tal como Serrazina (2002, p.7) afirma, “capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais tecnológica”. Este tipo de meios informáticos tem sofrido alteração ao longo dos tempos com o objetivo de se dar lugar “à tecnologia como parceira no processo educativo”, menciona Jonassen (2000, p. 20). Através deste recurso pude expor imagens de qualidade e orientou-me no prosseguimento e pensamento das ideias, a fim de serem exploradas com sequência. Serve, ao mesmo tempo, de orientação.

No que se refere ao penúltimo procedimento, “**Visualizar uma maquete com as diferentes camadas do solo. (Um exemplar por cada fila)**”, saliento o facto de considerar pertinente, sempre que possível, algo mais concreto. Apesar das imagens evidenciarem qualidade, a maquete dá outra visão, visto que era possível observar de perto as diferentes camadas existentes na composição de um solo. As crianças tinham o frasco aberto e tiveram a oportunidade de tocar na terra, cheirar e observar alguns seres vivos existentes na camada mais superior. Levei estas maquetas a fim de suscitar algum interesse por parte dos alunos, explorando e visualizando algo mais real. É importante que a criança explore o mundo que a rodeia e que retire do mesmo informação necessária para a sua aprendizagem. Como tal, o presente procedimento vai ao encontro de uma das tarefas do educador e/ou professor em relação à aprendizagem das suas crianças “proporcionar o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que as suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção do seu conhecimento”, refere Aranão (1996, p. 16).

Este momento de visualização da maquete também apelou à observação de cada um, para a tarefa seguinte e por tudo o que foi dialogado até este momento.

“**Redigir, individualmente, um pequeno texto sobre o que observou**”, foi o último procedimento a realizar no que se refere à presente área curricular. Idealizei-a, por considerar pertinente o ato de escrever, num momento durante a minha manhã de aulas. Sendo a Língua Portuguesa tão importante, nunca é demais apelar à mesma, visto que está sempre presente, nem que seja quando estou a falar.

De acordo com Rebelo *et al* (2000, p. 133), “a escrita implica um código, para traduzir uma mensagem verbal, organizada interiorizadamente, e uma determinada actividade motora”. A ideia da proposta foi deixar os alunos escreverem livremente sobre o que anteriormente tinham observado, pois “cada aluno é autor do seu itinerário e sujeito de um progresso próprio na apropriação e na articulação de cada novo item”, mencionam Reis & Adragão (1992, p. 15). Foi uma estratégia que pensei para desenvolver a prática da escrita, recorrendo “às capacidades dos alunos em relação ao código escrito. Tive em conta que “aprender a escrever consiste num processo activo de apropriações de um sistema, das suas funções e dos seus códigos”, tal como descrevem Rebelo *et al* (2000, p. 165) e por isso é que deixei propor-lhes essa redação individual.

O facto de realizar esta tarefa, também tinha como objetivo sintetizar tudo o tinha sido anteriormente abordado. Fazer um resumo da aula é importante e se a criança contribuir para essa conclusão final é positivo, pois dá a conhecer o que apreendeu durante o desenrolar da mesma, além de sintetizar as suas ideias.

## 2.2.2 Planificação da área curricular de Língua Portuguesa

De seguida apresenta-se o quadro 8 alusivo a essa planificação.

Quadro 8 – Planificação da área curricular de Língua Portuguesa

Jardim – Escola João de Deus – Estrela	
Plano de aula	
Área: Língua Portuguesa	
Tempo: 20 min	Nome: Sandra Costa
Ano e turma: 3.º ano B	Ano: Mestrado 1.º CEB
Professora: Susana Garcia	N.º 6
Data: 25/03/11	
Conteúdos Conceptuais	Métodos / Procedimentos
▪ Entrevista.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Levar os alunos a descobrir a entrevista como uma estratégia para recolher informações.</li><li>▪ Explorar a estrutura da entrevista com apresentação em powerpoint.</li><li>▪ Construir um guião para uma entrevista a um especialista na área da geologia.</li></ul>
Competências	
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Classificação</li><li>- Descodificar</li><li>- Observar</li><li>▪ Socialização</li><li>- Reconhecer</li><li>- Dialogar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Respeito</li><li>- Escutar</li><li>▪ Cooperação</li><li>- Colaborar</li></ul>
Material: Apresentação em powerpoint.	
Plano baseado no Modelo T de Aprendizagem	
O plano pode estar sujeito a alterações	

## INFERÊNCIAS

No que se refere à presente planificação, e tendo em conta o primeiro procedimento, **“Levar os alunos a descobrir a entrevista como uma estratégia para recolher informações”**, idealizei que se quiséssemos obter mais informações sobre toda a temática envolvente – Solo – a que meios poderíamos recorrer. Como é possível observar no tópico deste procedimento, destaco três palavras essenciais – levar a descobrir. Este fator é importante, pois serem as crianças a descobrirem, torna, em qualquer sistema educativo, o ensino mais enriquecedor. Como tal, levou-me a considerar uma perspetiva de ensino alusiva ao ensino por descoberta em que me assumi como organizador da situação de aprendizagem, direcionada à descoberta a fazer pelo aluno.

Nesta perspetiva de ensino por descoberta, a sua finalidade foca-se na compreensão e conceitos científicos.

O ensino por descoberta “parte da convicção de que os alunos aprendem, por conta própria, (...), é a interpretação dos factos que conduz de forma natural e espontânea, à descoberta de ideias, das mais simples às mais elaboradas”, como referem Cachapuz *et al* (2002, p. 146).

Em relação ao segundo procedimento, **“Explorar a estrutura da entrevista com apresentação em powerpoint”**, considerei este ponto essencial, pois tendo em conta que o meu conteúdo era a entrevista, não seria possível abordá-la sem indicar as suas características de carácter mais linguístico, tais como: o tipo de linguagem, as regras a respeitar e toda a sua estrutura (guião, introdução, desenvolvimento e conclusão). A ideia principal era os alunos perceberem o corpo de uma entrevista e reconhecer a entrevista como uma interação social, “como forma de acesso ao conhecimento e de partilha desse mesmo conhecimento”, menciona o Ministério da Educação (1999, p. 3).

Através deste tópico é possível trabalhar com as crianças competências comunicativas e linguísticas. Competência comunicativa pelo aspeto de “cada falante adequar o seu discurso à situação em que se encontra e ao meio de comunicação utilizado”, tal como escrevem Oliveira & Sardinha (2006, p. 15). A entrevista é um meio que pressupõe um registo linguístico próprio. Pois, o falante tem de conter um leque de saberes linguísticos, ou seja, capacidade de usar as estruturas da língua.

Por último, **“Construir um guião para uma entrevista a um especialista na área da geologia”**. O meu objetivo com este ponto foi de verificar o que os alunos tinham, de certo modo, apreendido anteriormente e dirigi-los ao conteúdo estudado. Depois de ter explorado com a turma a estrutura da entrevista, propus que, em



conjunto, todos construíssemos um guião. A construção deste guião, tal como o ponto anterior, permitiu-me explorar competências específicas, entre elas: “domínio das técnicas instrumentais da escrita, domínio de técnicas básicas de organização textual, conhecimento de paradigmas e regras básicas”, tal como salienta o Ministério da Educação (1999, p. 13). A escola tem vindo a evoluir e o aluno tem assumido um papel mais dinâmico. Tal procedimento vai ao encontro da Teoria do Construtivismo que refere a importância da implicação mental do indivíduo como agente das suas aprendizagens, pelo que a aprendizagem escolar será vista como um processo de (re)construção desse conhecimento e o ensino como ação facilitadora desse processo.

Os professores devem aceitar e aproveitar o conhecimento dos alunos, pois cada aluno é único e já vivenciou experiências diferentes o que poderá ser útil para a aprendizagem, numa perspetiva construtivista. Haverá que ter em conta procedimentos próprios por parte de quem ensina, como: aceitar e incentivar a expressividade dos alunos quanto às suas ideias e dúvidas, encorajando a partilha dessas mesmas ideias e a sua discussão; incutir a utilização de diversas fontes de utilização, orientando os seus alunos na procura dessa mesma informação de um modo eficiente; tendo todos por base a aprendizagem significativa por parte dos alunos e o seu papel ativo na construção dos conhecimentos.

Como já mencionado anteriormente (em relatos diários), esta estratégia promove a aprendizagem colaborativa e cooperativa. A cooperação e a colaboração são ideias-chave interligadas: ambas têm um cariz interativo e grupal, baseando-se em dinâmicas de interajuda.

### 2.2.3 Planificação da área curricular de Matemática

De seguida, apresenta-se o quadro 9 alusivo a essa planificação.

Quadro 9 – Planificação da área curricular de Matemática

Jardim – Escola João de Deus – Estrela	
Plano de aula	
Área: Matemática	
Tempo: 20 min	Nome: Sandra Costa
Ano e turma: 3.ºano B	Ano: Mestrado 1.ºCEB
Professora: Susana Garcia	N.º 6
Data: 25/03/11	
Conteúdos Conceptuais	Métodos / Procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Divisores de um número inteiro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distribuir um envelope com material por cada criança.</li> <li>▪ Abordar com a turma o conceito de divisores de um número inteiro;</li> <li>▪ Representar em simbologia matemática;</li> <li>▪ Explorar divisores de alguns números inteiros, com o material.</li> </ul>
Competências	
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Raciocínio Lógico               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar</li> <li>- Aplicar</li> </ul> </li> <li>▪ Classificação               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar</li> <li>- Identificar</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cooperação               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar</li> <li>- Entre - Ajuda</li> </ul> </li> <li>▪ Respeito               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender</li> <li>- Escutar</li> </ul> </li> </ul>
Material: Envelopes com material.	
Plano baseado no Modelo T de Aprendizagem	
O plano pode estar sujeito a alterações	

## INFERÊNCIAS

Em relação à última planificação e tendo em conta o primeiro procedimento a adotar, “**Distribuir um envelope com material por cada criança**”, fiz uma alteração, pois pareceu-me mais óbvio colocar debaixo das mesas dos alunos, ainda antes de iniciar a minha aula, o respetivo envelope, por uma questão de organização e gestão de tempo. Este envelope continha algarismos móveis, a letra D relativa ao conteúdo a abordar (D de divisores), vírgulas necessárias para separar os algarismos uns dos outros, o sinal de igual (=) e as chavetas ( { } ) que nos indicam o início e o fim de determinado conjunto. Apesar de ser um material simples, é importante que cada criança tenha o seu material, de modo a explorá-lo livremente, experimentá-lo a fim de individualmente realizarem a manipulação do mesmo.

Embora seja um material considerado não estruturado, foi um material do qual me apoiei e o uso de materiais é essencial no ensino, tal como descreve Ponte & Serrazina (2000, p. 115), “na aprendizagem da Matemática, como em qualquer outra área, as crianças estão enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição”.

É sabido e como tenho vindo a realçar durante o presente relatório, a aprendizagem realizada por parte da criança de um modo ativo, menciona Abrantes *et al* (1999, p. 25):

“requer o envolvimento das crianças em actividades significativas. (...) se as crianças não tiveram oportunidade de viver experiências concretas sobre as quais essas explicações podem fazer sentido, (...) o recurso aos materiais (...) é imprescindível como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares”.

Assim, pelas razões mencionadas anteriormente e pela essência da matemática dispus o material para as crianças representarem o pretendido.

Em relação ao segundo procedimento, “**Abordar com a turma o conceito de divisores de um número inteiro**”, essencialmente baseou-se na explicação do primeiro procedimento da área curricular de Estudo do Meio. Tendo em conta que era um conteúdo novo, mesmo que me explicassem o que pensariam recorrendo aos múltiplos de um número inteiro seria um ponto de partida.

De acordo com Ponte & Serrazina (2000, p. 117), “o ensino aprendizagem envolve interacções dos alunos entre si e com o professor. Nessas interacções assumem um papel fundamental, a comunicação e a negociação de significados”. Como tal, ao dialogar com a turma sobre o novo conceito a introduzir estava a utilizar o ato de comunicar, produzindo informações

Segundo os mesmos investigadores (2000, p. 117):

“a comunicação refere-se à produção de mensagens pelos diversos intervenientes na sala de aula, utilizando uma linguagem própria, que é um misto de linguagem corrente e de linguagem matemática. A negociação de significados respeita ao modo como os alunos e professores expõem uns aos outros o seu modo de encarar os conceitos e processos matemáticos, os aperfeiçoam e ajustam ao conhecimento matemático indicado pelo currículo”.

Optei por, em primeiro lugar, abordar e expor o conteúdo em si, tendo em conta o diálogo com os alunos ao longo desta apresentação. A comunicação na aula de matemática é essencial, visto que esta ciência também assenta na linguagem.

Mencionando Ponte & Serrazina (2000, p. 118), a comunicação é “um indicador sobre a natureza desse processo e uma condição necessária para o seu desenvolvimento”. Toda a orientação da comunicação oral parte do professor e foca o docente a tomar determinadas deliberações “o que deve ser aprofundado, quando se devem, introduzir convenções matemáticas e linguagem matemática, quando deve fornecer informação, etc...”. O professor é um mediador da aprendizagem realizada por parte dos alunos.

Depois de expor a apresentação e de ter dado a explicação do conteúdo estar concluída, intercalada com a participação dos alunos e com eventuais dúvidas colocadas, passei para o seguinte procedimento, **“Representar em simbologia matemática”**. Em relação a este tópico torna-se essencial que a criança construa processos matemáticos, demonstrando-os, neste caso, em simbologia matemática., em representação matemática que implica compreender e usar símbolos.

Segundo Ponte & Serrazina (2000, p. 40), “uma representação, em particular um símbolo, representa sempre alguma coisa, um objecto ou uma situação” e transmitir, à criança, que o que anteriormente foi falado, se representa com símbolos, permiti-lhe ter mais uma informação sobre a dada situação. Estes investigadores afirmam que (2000, p. 39), “um dos processos fundamentais da Matemática é representar”. Tal factor tem impacto e deve ser vantajoso, na medida em que, “o modo como as ideias matemáticas são representadas tem uma influência profunda na forma como elas são compreendidas e usadas”.

Sendo esta área curricular uma forma de linguagem, é perceptível que abrange símbolos, pois pertencem ao seu código comunicacional, como tal envolvem regras “cujo conhecimento é fundamental para a respectiva compreensão. Essas regras incluem as convenções e os esquemas de organização”, *ibidem* (2000, p. 41).

Representar em simbologia matemática ajuda a criança a desenvolver as suas imagens mentais de conceitos matemáticos, apelando à sua memória visual.

Estas representações matemáticas apresentam vantagens e objetivos a atingir. De acordo com NCTM (1998), citado por Ponte & Serrazina (2000, p. 43), é possível ler-se algumas finalidades das representações para desenvolver a percepção desta ciência de modo a que os alunos “criem e usem representações para organizar, registar e comunicar ideias matemáticas”.

O último procedimento a ser abordado refere-se a, “**Explorar divisores de alguns números inteiros com o material**”. Este procedimento interliga-se, em parte, com o primeiro ponto da mesma planificação. Considero aqui a palavra-chave explorar, visto que os materiais são usados para um fim essencial, a exploração. Pois, vai apelar “a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa”, mencionam Ponte & Serrazina (1996, p. 193). Foi uma estratégia que ponderei aplicar, tendo em conta que recorri a materiais para as crianças realizarem atividades matemáticas. Este procedimento leva-nos a considerar outro fator importante, isto é, a criança ao explorar o conteúdo da aula através do material, ela própria extrai conceitos matemáticos. Ela deve fazer uso dos materiais, de modo a que encontre neles algo que a faça mover, motivar para a aprendizagem, para a atividade que tem como objetivo ser rica e estimulante. O material utilizado na aula, referido anteriormente, apresenta vantagens, das quais destaco a seguinte “uma característica de um bom material manipulável é a sua aplicabilidade na modelação de um grande leque de ideias matemáticas”, referem Ponte & Serrazina (1996, p. 198).

Não foi utilizado um material estruturado, e foi uma ferramenta a que os alunos tiveram acesso e o facto de terem de descobrir alguns divisores com esse material é um elemento essencial do processo de descoberta.

Este método de aplicação do conteúdo, facilita o processo de ensino-aprendizagem, onde a criança explora e passa à ação, tornando-se um mediador. Quem explora, quem manipula, maioritariamente, aprende. Através das vivências, das experiências, a criança está a aprender.

## 2.2.4 Planificação da Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional

### 2.2.4.1. Planificação da área curricular de Língua Portuguesa

Apresenta-se o quadro 10 com essa planificação.

Quadro 10 – Planificação da área curricular de Língua Portuguesa (PPACP)

<i>Jardim – Escola João de Deus – Estrela</i>	
Plano de aula	
Área: Língua Portuguesa	
Tempo: 20 min	Nome: Sandra Costa
Ano e turma: 1.º ano B	Ano: Mestrado 1.ºCEB
Professora: Paula Toscano	N.º 6
Data: 20/06/11	
<b>Conteúdos Conceptuais</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Leitura, interpretação e exploração gramatical de um texto.</li></ul>	<b>Métodos/Procedimentos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Levar os alunos a descobrir o tema da aula;</li><li>▪ Distribuir por cada criança um texto de António Torrado;</li><li>▪ Fazer a leitura modelo;</li><li>▪ Solicitar aos alunos leitura em voz alta;</li><li>▪ Pedir à turma que mencione um título para o texto;</li><li>▪ Interpretar o texto;</li><li>▪ Explorar gramaticalmente o texto (tipos e formas de frase, classificação de palavras quanto ao género e número, ...)</li></ul>
<b>Competências</b>	
<b>Capacidades/destrezas</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <u>Classificação:</u><ul style="list-style-type: none"><li>- Observar</li><li>- Identificar</li></ul></li><li>▪ <u>Socialização</u><ul style="list-style-type: none"><li>- Dialogar</li></ul></li></ul>	<b>Valores/Atitudes</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <u>Cooperação</u><ul style="list-style-type: none"><li>- Colaborar</li><li>- Recetivo</li></ul></li><li>▪ <u>Respeito</u><ul style="list-style-type: none"><li>- Escutar</li></ul></li></ul>
Material: Texto em suporte de papel.	
Plano baseado no Modelo T de Aprendizagem	
O plano pode estar sujeito a alterações	

## INFERÊNCIAS

Antes de mais, importa referir que me sentia muito entusiasmada para lecionar esta aula, quer pela sequência que encontrei em todas as áreas curriculares, quer pelo facto do tema a abordar nunca ter sido falado.

Em relação à presente planificação, destacarei três procedimentos essenciais.

Quanto ao procedimento “**Solicitar aos alunos a leitura em voz alta**”, não deixa de ser importante, pois a leitura já por si é uma ferramenta essencial no desenvolvimento linguístico da criança. É um bem precioso na educação. Conseguir-se uma grande evolução no desenvolvimento infantil e permite à criança estar em contacto com palavras, com letras e até mesmo transportá-la para um mundo imaginário. No presente ano de escolaridade, este ponto deve-se destacar, pois as crianças começam a ingressar no mundo do código da língua materna. Deste modo, a prática de leitura em voz alta, também é pertinente e, de acordo com Jean (2000, p. 21), “é que a leitura em voz alta bem conduzida pode ser determinante para criar desejos nos leitores e levá-los a penetrar em textos considerados difíceis”, a fim de os alunos ganharem mais estímulo e de alargarem o seu vocabulário e fluidez verbal.

No que se refere ao seguinte procedimento, “**Interpretar o texto**”, pode ser feito através de questões dirigidas aos alunos ou solicitar aos mesmos que recontem a história. Segundo Giasson (1993, p. 150), “o reconto (retelling) consiste em pedir a um aluno que leia uma história e a conte por palavras suas”. São estratégias aplicáveis e onde as crianças nos dão a conhecer o que entenderam do mesmo, tornando-as ativas e apercebemo-nos da sua capacidade de interpretação e atenção ao texto. Trona-se positivo que se debate sobre determinadas questões do texto lido, tal como referem Teberosky & Colomer (2003, p. 118), “ao terminar a leitura, o professor deveria iniciar um tempo de discussão e de perguntas sobre o texto lido”, visto que é um meio de eles próprios desenvolver o seu raciocínio de estruturarem frases que, relacionadas com o espaço.temporal, tenham um sentido lógico.

Por último, “**Explorar gramaticalmente o texto**”, e como referem Reis & Adragão (1992, p. 80), “sendo a língua materna o sistema primário através do qual a criança modela o mundo, não seria correto que o seu conhecimento e a compreensão do seu funcionamento não estivessem incluídos no sistema educativo”. Como tal, o ensino da gramática, permite colocar em prática as especificidades da língua materna, a fim de os aprendizes ganharem mais consciência da mesma em qualquer contexto, adquirindo, assim, as competências necessárias para um discurso correto e claro.

### 2.2.4.2 Planificação da área curricular de Matemática

Seguidamente, apresenta-se o quadro 11 com a planificação desta área curricular.

Quadro 11 – Planificação da área curricular de Matemática (PPACP)

<i>Jardim – Escola João de Deus – Estrela</i>	
Plano de aula	
Área: Matemática	
Tempo: 20 min	Nome: Sandra Costa
Ano e turma: 1.º ano B	Ano: Mestrado 1.ºCEB
Professora: Paula Toscano	N.º 6
Data: 20/06/11	
Conteúdos Conceptuais	Métodos/Procedimentos
▪ Pictograma	▪ Contextualizar a turma no conteúdo a explorar; ▪ Distribuir, por cada criança, um pictograma alusivo ao conteúdo; ▪ Interpretar os dados; ▪ Explorar o pictograma com a turma, recorrendo ao cálculo mental.
Competências	
Capacidades/destrezas	Valores/Atitudes
▪ <u>Raciocínio Lógico</u> - Relacionar - Aplicar ▪ <u>Classificação</u> - Comparar	▪ <u>Tolerância</u> - Interesse ▪ <u>Respeito</u> - Compreender - Escutar
Material: Pictograma em suporte de papel.	
Plano baseado no Modelo T de Aprendizagem	
O plano pode estar sujeito a alterações	



## INFERÊNCIAS

No que se refere à presente planificação e tendo em conta o primeiro procedimento adotado, **“Contextualizar a turma no conteúdo a explorar”**, considere-o pertinente, pois é necessário fazer uma introdução, mesmo que seja pequena, de modo a introduzir o aluno no que se vai abordar. Esta contextualização, pode permitir à criança motivação ou segurança para a futura aprendizagem, podendo proporcionar um ambiente de aula estimulante.

De acordo com Nascimento (2007, p. 38), “criar um ambiente de aprendizagem ordeiro com vista à maximização de envolvimento dos alunos e à minimização dos comportamentos perturbadores são tarefas que exigem do professor competências específicas que se afiguram prioritárias na gestão da sala de aula”.

Desta forma, o início de uma aula, bem como o seu desenrolar, tornam-se pontos fulcrais para o envolvimento do aluno, Como tal, contextualizar o aluno no que se vai falar ou levá-lo a descobrir o tema da aula, são aspetos que não devem ser esquecidos, sendo possível recorrer a diversas estratégias para os colocar em prática.

Em relação ao procedimento **“Interpretar os dados”**, refere-se ao pictograma que anteriormente foi distribuído.

O pictograma, segundo Ponte & Serrazina (2000, p. 215), “trata-se de uma representação semelhante ao gráfico de barras, onde a barra é substituída por um certo número de figuras que representam o valor existente em cada categoria dos dados”.

Optei por seguir este procedimento, pois, como menciona a mesma fonte (2000, p. 215), “envolve a capacidade de responder a questões que envolvem comparações entre dados”.

No que se refere ao último procedimento, **“Explorar o pictograma com a turma, recorrendo ao cálculo mental”**, não poderia passar em branco trabalhar com as crianças o cálculo mental. É algo que permite à criança trabalhar o raciocínio lógico matemático, trabalhar no abstrato e, como referem Ponte & Serrazina (2000, p. 156), “ao promover nos alunos a utilização de métodos próprios para calcular resultados das operações, está-se a ajudar no desenvolvimento do sentido do número e de estratégias próprias de cálculo mental”.

Segundo Abrantes *et al* (1999, p. 61), “a aquisição de destrezas de cálculo mental, promove o desenvolvimento da compreensão numérica”.

Acaba por ser um método para efetuar operações, sem recorrer ao algoritmo tradicional, tratando-se de um sistema flexível, onde podem ser usadas estratégias diferentes na solução de um mesmo problema.

### 2.2.4.3 Planificação na área curricular de Estudo do Meio

De seguida, apresenta-se o quadro 12 com a planificação desta área curricular.

Quadro 12 – Planificação na área curricular de Estudo do Meio (PPACP)

*Jardim – Escola João de Deus – Estrela*

#### Plano de aula

Área: Estudo do Meio

Tempo: 20 min

Nome: Sandra Costa

Ano e turma: 1.º ano B

Ano: Mestrado 1.ºCEB

Professora: Paula Toscano

N.º 6

Data: 20/06/11

Conteúdos Conceptuais		Métodos/Procedimentos	
▪ Produtos transformados: gel de banho		▪ Desafiar a turma para uma breve experiência “Como se pode fazer gel de banho?”; ▪ Relembrar as regras de funcionamento numa experiência; ▪ Distribuir o protocolo experimental, ingredientes e materiais necessários; ▪ Ler o protocolo experimental; ▪ Observar os procedimentos a efetuar, pedindo o auxílio das crianças; ▪ Realizar a experiência; ▪ Registrar os resultados e as conclusões.	
Capacidades/destrezas		Competências	
▪ <u>Raciocínio lógico</u> - Relacionar		▪ <u>Respeito</u> - Escutar	
▪ <u>Socialização</u> - Relacionar		▪ <u>Cooperação</u> - recetivo	
Material: Protocolo experimental em suporte de papel, recipientes, colheres, sabonete líquido, água, sal e essência de óleo perfumado.			

Plano baseado no Modelo T de Aprendizagem

O plano pode estar sujeito a alterações

## INFERÊNCIAS

Em relação à presente planificação, irei inferir sobre a mesma de um modo geral, visto que se tratou de uma aula de carácter experimental.

Segundo Santos (2002, p. 38), “o trabalho experimental é aquele que é baseado na experiência, no acto ou no efeito de experimentar, ou no conhecimento adquirido pela prática”, acrescentando ainda que é “qualquer método de aprendizagem que exija que os alunos sejam activos, pode ser descrito como trabalho prático.” Ou seja, esta aula, tinha como objetivo ser uma aula mais dinâmica por parte dos alunos. Já é sabido que as aulas com maior dinamismo, por parte das crianças, são aulas que se tornam em aprendizagens significativas. Tal como descreve Roldão (1995, p. 53), “a aprendizagem torna-se significativa quando a criança se apropria dela em termos intelectivos e afectivos, incorporando-a e enquadrando-a harmoniosamente no seu quadro de referências e experiência pessoal anterior”.

Este tipo de trabalhos experimentais, também permitem dar a conhecer ao professor algumas concepções alternativas das crianças. E, como menciona Roldão (1995, p. 65):

“para que possa ocorrer uma substituição progressiva da concepção alternativa pela concepção científica correta são necessárias algumas condições: - Criar insatisfação com os conceitos que a criança possui, colocando-a perante situações que não podem ser explicadas pela concepção alternativa; - Garantir que o conceito científico que se vai contrapor à concepção alternativa seja compreensível e faça sentido para a criança. – apresentar o novo conceito de forma que ele apareça à criança como aceitável, isto é, seja plausível e assente em fundamentação coerente. – tornar clara a maior utilidade e aplicabilidade do novo conceito, confrontado com o conceito alternativo prévio, proporcionando solução para o maior número de situações e problemas”.

O trabalho experimental tem regras, as quais se devem cumprir. Como tal, dar a conhecer as regras de funcionamento de um laboratório, é essencial, para que, mesmo em espaço de sala de aula, não ocorra algo menos positivo relativo a uma experiência.

Este género de trabalhos, “constituem algumas das grandes finalidades da reforma (1) contribuir para uma aprendizagem activa em que o aluno é encorajado a assumir-se como construtor do seu próprio conhecimento, (2) promover o desenvolvimento integral da pessoa nas suas múltiplas dimensões e ainda (3) fomentar competências vocacionadas para o desempenho consciente da cidadania.”

Assim, idealizei uma planificação com esta finalidade, para tornar a aula mais activa, dinâmica e estimulante à aprendizagem.

## 2.2.4.4 Planificação da área do Jogo

De seguida, apresenta-se o quadro 13 alusivo a essa planificação.

Quadro 13 – Planificação da área do Jogo (PPACP)

<i>Jardim – Escola João de Deus – Estrela</i>	
Plano de aula	
Área: jogo	
Tempo: 15 min	Nome: Sandra Costa
Ano e turma: 1.º ano B	Ano: Mestrado 1.ºCEB
Professora: Paula Toscano	N.º 6
Data: 20/06/11	
Conteúdos Conceptuais	Métodos/Procedimentos
▪ “Caça ao puzzle de gel de banho”.	▪ Deslocar a turma até ao espaço exterior; ▪ Dividir os alunos por 4 equipas de 7 elementos (cada equipa); ▪ Identificar a equipa através de uma imagem representativa de uma embalagem de gel de banho (rosa, verde, amarela e encarnada); ▪ Dialogar sobre as regras do jogo; ▪ Cada elemento da equipa terá que correr em direção ao seu alguidar, retirar uma peça do puzzle e levá-lo até ao respetivo lugar. Lá, permanecerá à espera dos restantes colegas de equipa. ▪ Assim que todos os elementos do grupo efetuarem este trajeto com todas as peças do puzzle retiradas do alguidar, poderão, em conjunto, proceder à montagem do puzzle. ▪ Ganha a equipa que, em primeiro lugar, conseguir montar corretamente puzzle.
Capacidades/destrezas	Competências
▪ <u>Expressão corporal</u> - Coordenar - Equilibrar ▪ <u>Socialização</u> - Conviver	▪ <u>Cooperação</u> - Dinâmica - Colaborar ▪ <u>Responsabilidade</u> - Empenhado
Material: quatro alguidares, crachás, imagens representativas de puzzles, água e gel de banho.	
Plano baseado no Modelo T de Aprendizagem	
O plano pode estar sujeito alterações	

## INFERÊNCIAS

No que se refere à última planificação, irei inferir sobre a mesma, tal como a anterior. Tratando-se de um jogo e toda a planificação falar sobre o mesmo, destaco, mais uma vez, a importância do jogo na vida da criança.

De acordo com Caldeira (2009, p.39) “os jogos constituíram sempre uma forma de actividade do ser humano, no sentido de recrear e de educar ao mesmo tempo (...) a relação entre jogo e educação são antigas”.

O tema do jogo era também sobre toda a temática envolvente até então, gel de banho, e através da brincadeira e do jogo as crianças reconstruíram um puzzle. Mencionando a mesma investigadora (2009, p. 39), “na escola, as crianças devem ter oportunidades para a construção do conhecimento, através da descoberta, e invenção, elementos indispensáveis para a participação activa no seu meio”.

Foi disponibilizado “qualquer espaço” para o jogo ser realizado. O espaço do recreio do pré-escolar foi o escolhido e, segundo a mesma autora (2009, p. 40), “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”, sendo uma das suas finalidades.

O professor não deve ser um mero observador das brincadeiras e dos jogos das crianças, sempre que for necessário deve interferir, ajuda-las a brincar e a assumir nos jogos diferentes papéis. Tal como refere a mesma fonte (2009, p. 43), “é de suma importância, pois cria os espaços, disponibiliza materiais, participa nas brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento”. Salientando ainda que, “o professor deve procurar ampliar cada vez mais as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças”, acabando por ser um processo gradual a ser efetuado.

De acordo com Jiménez & Escudero, citados por Caldeira (2009, p. 43), quando o professor organiza as actividades lúdicas deve:

“atender às necessidades de actividade da criança para que nos jogos intervenham diferentes sentidos incluindo o movimento; propiciar a aprendizagem em novas situações e condições, para que se produza a reestruturação e transferência de destrezas, com diversos materiais e recursos; proporcionar oportunidades para desenvolver a aprendizagem criativa, por descoberta e situações que produzam independência nas crianças; potenciar a relação com os adultos e as outras crianças, assim como desenvolver destrezas e valores sociais; propiciar o desaparecimento do medo de fracassar.”

Desta forma, independentemente do carácter do jogo ou da brincadeira, ambos têm uma finalidade em comum: a criança extrai sempre uma situação de aprendizagem.

## CAPÍTULO 3 - DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO

### Descrição do capítulo

Neste capítulo serão apresentadas três avaliações que se realizaram no decorrer do período de estágio profissional. Referem-se às três áreas curriculares disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Inicialmente, é feita uma contextualização da atividade que será avaliada e uma descrição dos parâmetros e dos critérios de avaliação que foram estabelecidos.

De seguida, apresentar-se-á uma grelha de avaliação com as notas quantitativas e qualitativas, a descrição dessa mesma grelha e um gráfico que apresenta os resultados, bem como a interpretação dos mesmos

### 3.1. Fundamentação teórica

A avaliação faz parte integrante do sistema educativo. É essencial refletir sobre ela a fim de avaliar de um modo justo e correto, tendo em conta que é um processo, por vezes (ou maioritariamente) complicado.

Mas torna-se importante clarificar algumas questões que são pertinentes nesta temática, tais como: O que é avaliar? Qual o seu significado? Para que serve? Porque se avalia? O que se avalia? ...

Primeiramente, à ideia de avaliação está sempre associado a ideia de aprendizagem.

O termo avaliação, segundo Arends (1995, p. 229), refere-se a um “largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos ...”.

Segundo Paulo Abrantes, citado por Abrantes (2002, p. 9), “a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas”, ou seja, a avaliação é usada como diagnóstico, como meio de recolha de dados que permite conhecer o estado das aprendizagens dos alunos. Tal perspectiva vai ao encontro do Despacho Normativo n.º 50/2005, referindo que “permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re) orientar o processo educativo”. Arends (1995, p. 228) salienta que, “avaliar é um função desempenhada pelo professor com objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões corretas...Estas decisões deveriam ter na base informações o mais relevantes e exactas possíveis”.

É um processo sistemático de registo e apreciação dos efeitos conseguidos em relação a objectivos educativos previamente definidos. Este processo de avaliação

pode-se referir ao aluno, ao professor, ao programa, ao estabelecimento de ensino escolar ou a um determinado sub-sistema.

Como tal, a avaliação tem como finalidades apoiar o processo educativo, reajustar em função das necessidades dos alunos, certificar as aprendizagens e competências e contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo.

No entanto, a avaliação transporta consigo princípios que constam na Lei n.º 6/2001 (artigo 12.º):

“consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e as competências pretendidas, utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificadas, primazia da avaliação formativa com a valorização dos processos de auto-avaliação regulando a sua articulação com os momentos de avaliação sumativa, valorização da educação do aluno, transparência e rigor do processo de avaliação e diversificação dos intervenientes no processo de avaliação”.

A avaliação é um elemento regulador da prática educativa e não abrange apenas e só um interveniente, mas vários, entre eles, o professor, o aluno, o conselho de docentes (no 1.º Ciclo) ou o conselho de turma (no 2.º Ciclo) e os órgãos de gestão da escola ou do agrupamento de escolas, o encarregado de educação, os serviços especializados de apoio educativo, bem como a administração educativa. Todavia, a avaliação é da responsabilidade do professor, do conselho de docentes ou do conselho de turma, dependendo do ciclo de estudo.

De tal modo, a avaliação é, indubitavelmente, vista como um meio de regulação, ou seja, regular processos de ensino-aprendizagem e um dos meios a ter em consideração para regular tais processos de forma a evitar desvios e assegurar o cumprimento do plano passado é o planeamento da acção educativa, ou seja, uma forma de controlo e planeamento.

A avaliação deve ser qualitativa e não meramente quantificável; não comprometida; prática e não meramente especular; democrática e não autocrática; processual e não meramente final; participativa ao contrário de mecanicista; colegial e não individualista.

Tudo o que foi abordado anteriormente leva-nos a falar da avaliação das aprendizagens que tem consigo três funções essenciais: orientar, regular e certificar.

Para tal, não existe um único tipo de avaliação, mas vários, que nos permitem tomar conhecimento das aprendizagens dos alunos, entre eles, a avaliação **formativa**, **diagnóstica** e **sumativa** (interna e externa).

A avaliação das aprendizagens pode ser interna, isto é, realizada pelo professor titular e conselho de docentes, e externa, ou seja, não é da responsabilidade da escola, mas sim do GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional).

Assim, avalia-se para detetar os problemas e êxitos do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, de modo a informar o professor, o aluno, o encarregado de educação sobre o cumprimento dos objetivos curriculares e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem:

“quando avaliamos, fazemos, quer uma medição (entendida em sentido amplo, como recolha de informação), quer uma valoração. Uma e outra dimensão cumprem funções diferentes no processo total de avaliação. Através da medição, podemos constatar o estado actual do objecto ou situação que queremos avaliar. Através da valoração, realizamos uma comparação entre os dados obtidos na medição que reflectem o “como é” do aspecto a avaliar e uns determinados parâmetros de referência que reflectem o “como era” ou o “como deveria ser” desse aspecto”. (Zabalza, 2000, p. 220).

Formosinho (2002) dá a conhecer uma nova concepção de avaliar, designada de avaliação alternativa. Segundo o mesmo autor (2002, p. 169), “avaliar é mais do que simplesmente centrar-se nos produtos de aprendizagem, ele enfatiza e procura representar como as crianças processam a informação, constroem novos conhecimentos e resolvem problemas”.

Quanto à **avaliação formativa**, não existe uma definição unificada, mas muitos contributos existiram para a mesma.

Segundo Cardinet, citado por Abrecht (1994, p. 31), “a avaliação formativa tem por finalidade guiar o aluno no seu trabalho escolar. Procura situar as dificuldades sentidas pelo aluno, e ajudá-lo a descobrir modos de progredir na aprendizagem”.

Para Allal, citado por Abrecht (1994, p. 31), “tem por finalidade assegurar a regulação dos processos de formação, isto é, fornecer informações pormenorizadas sobre processos e/ou resultados de aprendizagem do aluno, a fim de permitir uma adaptação das actividades de ensino/aprendizagem”.

Podem-se retirar destas duas teorias, características “que se tocam”, tendo como objetivo final orientar o aluno no seu processo de formação a fim de o ajudar alcançar os seus objetivos no seu processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, assim, para uma aprendizagem significativa.

É uma avaliação que acompanha todo o processo de formação, sendo sistemática e contínua. Caracteriza-se por se formalizar nos fins de período; apresenta uma notação descritiva e qualitativa sendo considerada a principal modalidade de avaliação. Isto é, baseia-se tanto na valoração dos processos como na análise pormenorizada dos resultados, para que da apreciação final decorram novas pistas sobre o modo como conduzir esse processo, tal como salienta Abrecht (1994, p. 17), a avaliação formativa (enquanto dirigida ao aluno):



“diz respeito, em primeiro lugar ao próprio aluno. É neste que se devem concentrar as atenções, o que significa, igualmente, que compete ao aluno, mais do que nunca, o papel principal. É certo que se pode – e se deve – apresentar-lhe sugestões e, sobretudo, “motivá-lo” e orientá-lo no sentido da autogestão progressiva do seu próprio processo de aprendizagem”.

A avaliação formativa fundamenta-se: nos processos de aprendizagem, nos seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais; em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e atualizam o quanto for preciso que se continue a aprender. Todavia, os grandes objectivos/metast deste tipo de avaliação e segundo Abrecht (1994, p. 19) são:

“a consciencialização, por parte do aluno, da dinâmica do processo de aprendizagem (objectivos, dificuldades critérios) por oposição a uma orientação cega e teleguiada, por do professor; a luta contra a passividade e a papinha feita, mais do que grandes êxitos em aprendizagens pontuais, ou o sucesso em incertas possibilidades diagnósticas e terapêuticas (de remediação)”.

Assim sendo, e para terminar este tipo de avaliação chega-se à conclusão que é uma das modalidades mais importantes da avaliação, pois, permite acompanhar o desenvolvimento da criança ao longo do seu período escolar, pressupondo sempre uma avaliação diagnóstica (será abordada de seguida) e, segundo Abrecht (1994, p. 32), refere:

“as linhas de força desta avaliação: é dirigida ao aluno, a quem diz respeito em primeiro lugar; tornando-o consciente da sua própria aprendizagem, leva-o, a implicar-se cada vez mais nela; não vem interromper, mas faz antes parte da própria aprendizagem; procura adaptar-se às situações individuais; deve pois, mostrar-se flexível e estar aberta à pluralidade e à adversidade; revela-se tão interessada pelos processos, como pelos resultados, naquilo que observa e nas informações que procura; não se limita a observar, mas liga a observação à acção; dá importância às dificuldades, procura situá-las para as atenuar, tentando descobrir-lhes as causas e não sancioná-las, como se de uma avaliação do tipo ou de prova se tratasse e, por fim, destina-se a ajudar o aluno, pode, igualmente, ser útil para levar os professores, através de múltiplos feedbacks, a orientar o ensino com eficácia e flexibilidade, e a dispor de pontos de referência para a aplicação de “estratégias” pedagógicas determinada amplitude”.

Por sua vez, **a avaliação diagnóstica** tem características comuns à avaliação formativa, pois, esta tem, também como função orientar e adaptar a sequência de formação mais adequada e é centrada no aluno. Este tipo de avaliação pretende, muitas das vezes, identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e/ou colocar o aluno num grupo ou num nível de aprendizagem. Estas finalidades tem como objetivo dar a conhecer ao professor e, segundo Cortesão, citado por Abrantes (2002, p. 39), “elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimento dos alunos com que irá trabalhar”. Salientando o mesmo autor “os dados fornecidos pela avaliação

diagnóstica não podem ser tomados como um “rótulo” que se cola para sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e professor, em conjunto, conseguia um progresso na aprendizagem”.

Segundo o Despacho Normativo n.º 1/2005 a avaliação diagnóstica:

“conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo, quando articulada com a avaliação formativa”.

Como já foi dito anteriormente, **a avaliação sumativa**, é um tipo de avaliação que se opõe à avaliação formativa, ao contrário da avaliação diagnóstica.

A avaliação sumativa serve para informar outras pessoas, para que estas saibam o que a criança sabe e faz. Consiste num resumo para ser entregue ao educador seguinte, aos pais ou a outro profissional. É como um texto externo, e que resulta de uma apreciação recorrendo a um instrumento, aplicado de um modo a avaliar a capacidade das crianças, relativamente e uma série de itens bem definidos.

Contrariamente à avaliação formativa, a avaliação sumativa, segundo Leite & Fernandes (2002, p. 43), “tem como finalidade classificar os alunos no final de um período de formação, apenas serve para os situar numa escala sendo, por isso, definitiva”. Segundo o Despacho Normativo n.º 1/2005, “a avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e das competências definidas para cada disciplina e área curricular”.

Assim, e segundo Morgado (1997, p. 66), “(...) parece oportuno considerar que em cada situação de avaliação apenas é possível ter acesso a uma amostrado que o aluno sabe, compreende ou realiza, o que não fornece uma verdadeira imagem da sua capacidade de sucesso, ou seja, na hipótese mais optimista, não é mais do que a melhor informação que se pode obter”, isto é, esta citação vem realçar tudo o que foi dito anteriormente, pois, mais uma vez, a avaliação é um elemento regulador das aprendizagens dos alunos.

## **3.2. Avaliação da atividade de Língua Portuguesa**

### **3.2.1. Contextualização**

A proposta de trabalho alusiva à área curricular de Língua Portuguesa foi realizada numa manhã de aula lecionada por mim, no dia 25 de outubro de 2010, ao 1.º ano B. O conteúdo a explorar foi classificação das palavras quanto ao género masculino e ao género feminino. (ver anexo 1)

### **3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios**

Reconhecer o género das palavras: pretende-se que a criança observe as palavras que estão inscritas no quadro e que reconheça quais são as palavras pertencentes aos géneros masculino e feminino, circundando-as com a cor indicada.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Reconheceu todas as palavras corretamente;
- Apenas reconheceu as palavras do género masculino;
- Apenas reconheceu as palavras do género feminino;
- Reconheceu todas as palavras incorretamente.

Transcrever as palavras dadas para o local correto: pretende-se que a criança copie, sem erros ortográficos, as palavras inscritas no quadro respetivo à primeira questão e que as coloque na classificação correta quanto ao seu género.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Transcreveu 8/9 palavras corretamente e indicou-as no respetivo lugar;
- Transcreveu 5/6/7 palavras corretamente e indicou-as no respetivo lugar;
- Transcreveu 3/4 palavras corretamente e indicou-as no respetivo lugar;
- Transcreveu 1/2 palavras corretamente e indicou-as no respetivo lugar;
- Não transcreveu nenhuma palavra.
- A cada erro ortográfico descontar uma décima (-0,1).

Elaborar frases a partir das palavras dadas (tia e pai): pretende-se que a criança, para cada uma das palavras, construa uma frase lógica e com sentido.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Elaborou as duas frases corretamente;
- Elaborou as duas frases incorretamente;
- Apenas elaborou uma frase alusiva a uma das palavras;
- Não elaborou nenhuma frase.

De seguida, transcreve-se o quadro 14 alusivo às cotações atribuídas aos critérios definidos da presente área curricular.

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área curricular de Língua Portuguesa

<b>Parâmetros</b>	<b>CrITÉrios</b>		<b>Cotações</b>
1. Reconhecer o género das palavras.	Reconheceu todas as palavras corretamente.	2	<b>2</b>
	Apenas reconheceu as palavras do género masculino.	1	
	Apenas reconheceu as palavras do género feminino.	1	
	Reconheceu todas as palavras incorretamente.	0	
2. Transcrever as palavras para o respetivo lugar.	Transcreveu 8/9 palavras corretamente e indicou-as no respetivo lugar.	4	<b>4</b>
	Transcreveu 5/6/7 palavras corretamente e indicou-as no respetivo lugar.	3	
	Transcreveu 3/4 palavras corretamente e indicou-as no respetivo lugar.	2	
	Transcreveu 1/2 palavras corretamente e indicou-as no respetivo lugar.	1	
	Não transcreveu as palavras.	0	
	A cada erro ortográfico descontar uma décima.	-0,1	
3. Elaborar frases para cada uma das palavras (tia e pai).	Elaborou as duas frases corretamente.	4	<b>4</b>
	Elaborou as duas frases incorretamente.	0,5	
	Apenas elaborou uma frase alusiva a uma das palavras.	2	
	Não elaboro nenhuma frase.	0	
	A cada erro ortográfico descontar uma décima	-0,1	
<b>TOTAL</b>			<b>10</b>

### 3.2.3. Grelha de avaliação de atividade na área curricular de Língua Portuguesa

De seguida, apresenta-se a grelha de avaliação de atividade da presente área curricular.

Quadro 15 – Grelha de avaliação de atividade na área curricular de Língua Portuguesa

N.º	Questões	1	2	3	Total
	Cotações	2	4	4	10
N.º	Alunos				
1	A	2	4	0	6
2	B	2	4	3,8	9,8
3	C	2	4	4	10
4	D	2	3,9	4	9,9
5	E	2	4	1,9	7,9
6	F	2	4	3,9	9,9
7	G	2	2	2	6
8	H	2	4	3,8	9,8
9	I	2	4	4	10
10	J	2	3	4	9
11	K	2	4	1,9	7,9
12	L	2	4	4	10
13	M	2	3	3,9	8,9
14	N	2	4	3,9	9,9
15	O	2	4	2	8
16	P	2	4	1,9	7,9
17	Q	2	4	2	8
18	R	2	3,9	2	7,9
19	S	2	4	3,8	9,8
20	T	2	4	4	10
21	U	2	4	4	10
22	V	2	4	4	10
23	W	2	4	2	8
24	X	2	4	3,9	9,9
25	Y	2	4	4	10
26	Z	2	4	1,9	7,9
27	A1	2	4	1,8	7,8
28	A2	2	4	2	8
<b>Média aritmética</b>					<b>8,9</b>

### 3.2.4. Descrição da grelha

A grelha foi realizada para vinte e oito crianças. Em relação ao primeiro parâmetro, observei que todas as crianças reconheceram corretamente, quer as palavras do género masculino, quer as palavras referentes ao género feminino.

No que respeita à transcrição das palavras para o respetivo lugar, observei que vinte e três crianças transcreveram todas as palavras, sem qualquer erro ortográfico. Duas crianças copiaram todas as palavras, mas uma delas copiou com um erro ortográfico. Duas crianças copiaram 5/6/7 palavras sem erros ortográficos. Uma criança copiou 3/4 palavras sem erros ortográficos.

Conferi que, em relação ao último parâmetro, dezasseis crianças elaboraram as duas frases corretamente, das quais sete alunos elaboraram com erros ortográficos. Onze aprendizes apenas elaboraram uma frase alusiva a uma das palavras, das quais cinco crianças escreveram com erros ortográficos. Uma única criança não elaborou nenhuma frase.

A cotação mais baixa atribuída foi de 6 valores e a média aritmética observada é de 8,9 valores.

De seguida, pode observar-se o gráfico referente às pontuações das crianças.

### 3.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

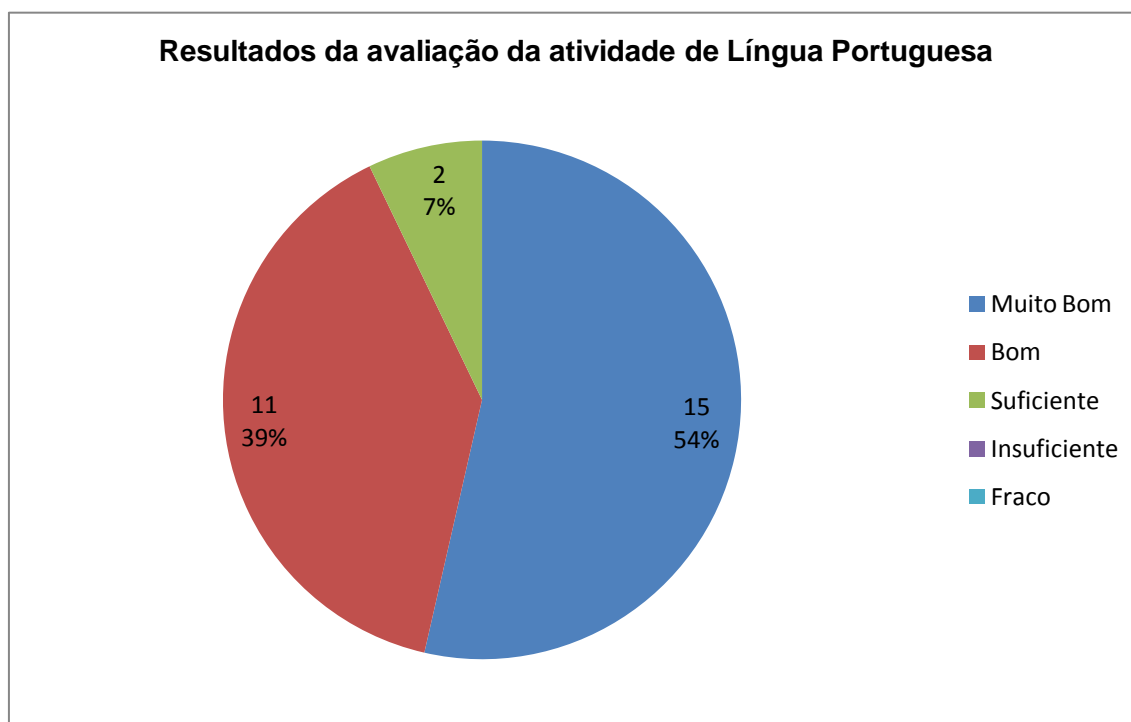


Figura 18 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade na área curricular de Língua Portuguesa

Segue-se o quadro 16 com legenda alusiva às classificações.

Quadro 16 – Legenda alusiva às classificações

**Legenda:**

Entre 0 e 2,9 – Fraco (F)

Entre 3 e 4,9 – Insuficiente (I)

Entre 5 e 6,9 – Suficiente (S)

Entre 7 e 8,9 – Bom (B)

Entre 9 e 10 – Muito Bom (MB)

### **3.2.6. Análise do gráfico**

Através da leitura dos resultados do gráfico, conclui-se que houve quinze crianças que tiveram uma avaliação muito boa. Das quinze, sete totalizaram 10 pontos e quatro crianças um total de 9,9 pontos e três um total de 9,8 pontos. Houve onze aprendizes que obtiveram classificação de bom e duas crianças que tiveram uma avaliação de Suficiente. Nenhuma criança teve a avaliação de fraco e insuficiente.

Todavia, importa realçar, que deverão, sempre que possível, desenvolver-se estratégias para apelar aos erros ortográficos encontrados, a fim de combater os mesmos.

### **3.3. Avaliação da atividade de Matemática**

#### **3.3.1. Contextualização**

A proposta de trabalho alusiva à área curricular de Matemática foi realizada numa manhã de aula lecionada por mim, no dia 14 de janeiro de 2011, ao 2.º ano B. O conteúdo a explorar foi “Frações”, dialogando sobre as frações próprias e impróprias e respetiva leitura. Esta proposta de trabalho foi dividida em cinco partes. Cada parte correspondente a uma atividade específica. (ver anexo 2).

#### **3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios**

##### **Parte I**

Reconhecer a afirmação correta: pretende-se que a criança, com atenção, leia as afirmações dadas e que apenas assinale uma única resposta correta, sublinhando-a.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Reconheceu corretamente todas as respostas;
- Reconheceu corretamente 4 respostas;
- Reconheceu corretamente 3 respostas;
- Reconheceu corretamente 2 respostas;
- Reconheceu corretamente 1 resposta;
- Reconheceu incorretamente todas as respostas.

## **Parte II**

Identificar as frações próprias: pretende-se que a criança observe todas as frações dispostas na proposta de trabalho e que identifique as que são frações próprias, circundando-as, a verde.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identificou todas as frações próprias;
- Identificou 3 frações próprias;
- Identificou 2 frações próprias;
- Identificou 1 fração própria;
- Não identificou nenhuma fração própria.

Identificar as frações impróprias: pretende-se que a criança observe todas as frações dispostas na proposta de trabalho e que identifique as que são frações impróprias, circundando-as, a laranja.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identificou todas as frações impróprias;
- Identificou 2 frações impróprias;
- Identificou 1 fração imprópria;
- Não identificou nenhuma fração imprópria.

Escrever, por extenso, as frações dadas: pretende-se que a criança, por meio da escrita, escreva a leitura das frações representadas em cada alínea.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Escreveu corretamente a leitura de todas as frações;
- Escreveu corretamente a leitura de 2 frações;
- Escreveu corretamente a leitura de 1 fração;
- Não escreveu nenhuma leitura das frações;
- A cada erro ortográfico, descontar uma décima (-0,1).



### **Parte III**

Aplicar o conceito de fração: pretende-se que a criança interpreta a fração dada e que na respetiva figura, indique o que é pretendido, pintando-a.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Aplicou, corretamente, em todas as figuras;
- Aplicou, corretamente, em 3 figuras;
- Aplicou, corretamente, em 2 figuras;
- Aplicou, corretamente, 1 figura;
- Não aplicou, corretamente, nenhuma figura.

### **Parte IV**

Interpretar a figura representativa de fração: pretende-se que o aluno, observando a figura representada, indique, em fração, a quantia que está colorida nessa mesma figura.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Interpretou, corretamente, todas as figuras;
- Interpretou, corretamente, 3 figuras;
- Interpretou, corretamente, 2 figuras;
- Interpretou, corretamente, 1 figura;
- Não interpretou, corretamente, nenhuma figura.

### **Parte V**

Localizar as palavras dadas: pretende-se que o aluno encontre na sopa de letras todas as palavras alusivas ao conteúdo da proposta de trabalho.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Localizou corretamente todas as palavras da lista;
- Localizou corretamente 4 palavras da lista;
- Localizou corretamente 3 palavras da lista;
- Localizou corretamente 2 palavras da lista;
- Localizou corretamente 1 uma palavra da lista;
- Não localizou corretamente nenhuma palavra da lista.

De seguida, apresenta-se o quadro 17 alusivo às cotações atribuídas aos critérios definidos da presente área curricular.

Quadro 17 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade de Matemática

<b>Parâmetros</b>	<b>Critérios</b>		<b>Cotações</b>
<b>Parte I</b> 1. Reconhecer a afirmação correta.	- Reconheceu, corretamente, todas as respostas.	1,5	<b>1,5</b>
	- Reconheceu, corretamente, 4 respostas.	1,2	
	- Reconheceu, corretamente, 3 respostas.	0,9	
	- Reconheceu, corretamente, 2 respostas.	0,6	
	- Reconheceu, corretamente, 1 resposta.	0,3	
	- Sublinhou incorretamente todas as respostas.	0	
<b>Parte II</b> 1. Identificar as frações próprias.	- Identificou todas as frações próprias.	0,6	<b>0,6</b>
	- Identificou 3 frações próprias.	0,45	
	- Identificou 2 frações próprias.	0,3	
	- Identificou 1 fração própria.	0,15	
	- Não identificou nenhuma fração própria.	0	
2. Identificar as frações impróprias.	- Identificou todas as frações impróprias.	0,6	<b>0,6</b>
	- Identificou 2 frações impróprias.	0,4	
	- Identificou 1 fração imprópria.	0,2	
	- Não identificou nenhuma fração imprópria.	0	
3. Escrever, por extenso, as frações dadas.	- Escreveu corretamente a leitura de todas as frações.	0,6	<b>0,6</b>
	- Escreveu corretamente a leitura de 2 frações.	0,4	
	- Escreveu corretamente a leitura de 1 fração.	0,2	
	- Não escreveu corretamente a leitura de nenhuma fração.	0	
	- A cada erro ortográfico, descontar 0,1	-0,1	

<p><b>Parte III</b></p> <p>1. Aplicar o conceito de fração.</p>	- Aplicou, corretamente, em todas as figuras.	2,4	<b>2,4</b>
	- Aplicou, corretamente, em 3 figuras.	1,8	
	- Aplicou, corretamente, em 2 figuras.	1,2	
	- Aplicou, corretamente, em 1 figura.	0,6	
	- Não aplicou nenhuma figura corretamente.	0	
<p><b>Parte IV</b></p> <p>1. Interpretar a figura representativa de fração.</p>	- Interpretou, corretamente, todas as figuras.	3	<b>3</b>
	- Interpretou, corretamente, 3 figuras.	2,25	
	- Interpretou, corretamente, 2 figuras.	1,5	
	- Interpretou, corretamente, 1 figura.	0,75	
	- Não interpretou corretamente nenhuma figura.	0	
<p><b>Parte V</b></p> <p>1. Localizar as palavras dadas.</p>	- Localizou corretamente todas as palavras da lista.	1,3	<b>1,3</b>
	- Localizou corretamente 4 palavras da lista.	1	
	- Localizou corretamente 3 palavras da lista.	0,7	
	- Localizou corretamente 2 palavras da lista.	0,4	
	- Localizou corretamente 1 palavra da lista.	0,2	
	- Não localizou nenhuma palavra da lista.	0	
<b>TOTAL</b>			<b>10</b>

### 3.3.3. Grelha de avaliação de atividade na área curricular de Matemática

De seguida, apresenta-se o quadro 18 alusivo à grelha de avaliação de atividade da presente área curricular.

Quadro 18 – Grelha de avaliação de atividade na área curricular de Matemática

		Questões	Parte I	Parte II			Parte III	Parte IV	Parte V	Total
		Cotações	1,5	1,8			2,4	1,8	1,3	10
			1	2	3					
N.º	Alunos		0,6	0,6	0,6					
1	A	1,5	0,6	0,4	0,6	2,4	0	0,7	7,2	
2	B	1,5	0,6	0,6	0,4	2,4	3	1	9,5	
3	C	1,5	0,6	0,6	0,6	2,4	3	0,7	9,4	
4	D	1,5	0,6	0,6	0,4	2,4	3	1	9,5	
5	E	1,5	0,6	0,6	0,6	2,4	3	1,3	10	
6	F	1,5	0,6	0,6	0,4	2,4	3	1	9,5	
7	G	1,5	0,6	0,6	0,4	2,4	3	0,7	9,2	
8	H	1,5	0,6	0,6	0,2	2,4	0	1,3	6,6	
9	I	1,5	0,6	0,6	0,6	2,4	2,25	1	8,95	
10	J	1,5	0,6	0,6	0,6	2,4	0	1,3	7	
11	K	1,5	0,6	0,6	0,6	2,4	0	1	6,7	
12	L	1,5	0,6	0,6	0,6	2,4	3	1,3	10	
13	M	1,5	0,6	0,6	0,6	2,4	3	1,3	10	
14	N	1,5	0,6	0,6	0,4	2,4	0	0,7	6,2	
15	O	1,5	0,6	0,6	0	2,4	3	0,7	8,8	
16	P	1,5	0,6	0,6	0,2	2,4	1,5	1,3	8,1	
17	Q	0,9	0,6	0,6	0,4	2,4	2,25	1,3	8,45	
18	R	1,2	0,6	0,6	0,6	2,4	2,25	1,3	8,95	
19	S	1,5	0,6	0,6	0	2,4	0,75	1	6,85	
20	T	1,5	0,6	0,6	0,2	2,4	1,5	1,3	8,1	
21	U	1,5	0,6	0,6	0,4	0,6	0,75	1,3	5,75	
22	V	0,9	0,6	0,6	0,2	2,4	1,5	1,3	7,5	
23	W	-	-	-	-	-	-	-	-	
24	X	-	-	-	-	-	-	-	-	
25	Y	-	-	-	-	-	-	-	-	
<b>Média aritmética</b>									<b>8,28</b>	

Nota: Os alunos “W”, “X” E “Y” não dispõem de avaliação, pois não se encontravam presentes.

#### **3.3.4. Descrição da grelha**

A grelha foi realizada para vinte e oito crianças.

Em relação à parte I, observei que dezanove alunos reconheceram todas as afirmações correta. Uma criança reconheceu corretamente quatro respostas e duas reconheceram corretamente três respostas às afirmações.

No que respeita à parte II, oito aprendizes tiveram o valor máximo da cotação (1,8 valor). Oito crianças tiveram a avaliação de 1,4 valor e dois alunos obtiveram uma pontuação de 1,2 valor. Observa-se mais dificuldades ao terem respondido à questão número três.

Em relação à parte III, foi a questão que obteve melhor resultado, visto que vinte e uma crianças identificaram, em cada figura, a parte correspondente à fração indicada e apenas uma criança identificou uma figura corretamente.

No que se refere à parte seguinte, parte IV, nove alunos indicaram corretamente todas as frações; três aprendizes indicaram três frações; outras três indicaram duas frações; dois alunos apenas indicaram uma e quatro aprendizes não indicaram nenhuma fração.

No que diz respeito à última parte, V, conclui-se que onze crianças localizaram corretamente todas as palavras da lista na sopa de letras, seis crianças localizaram quatro palavras e cinco crianças localizaram apenas três palavras da lista na sopa de letras.

A cotação mais baixa atribuída foi de 5,75 valores e a média aritmética observada é de 8,28 valores.

De seguida, pode observar-se o gráfico referente às pontuações das crianças.

### 3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

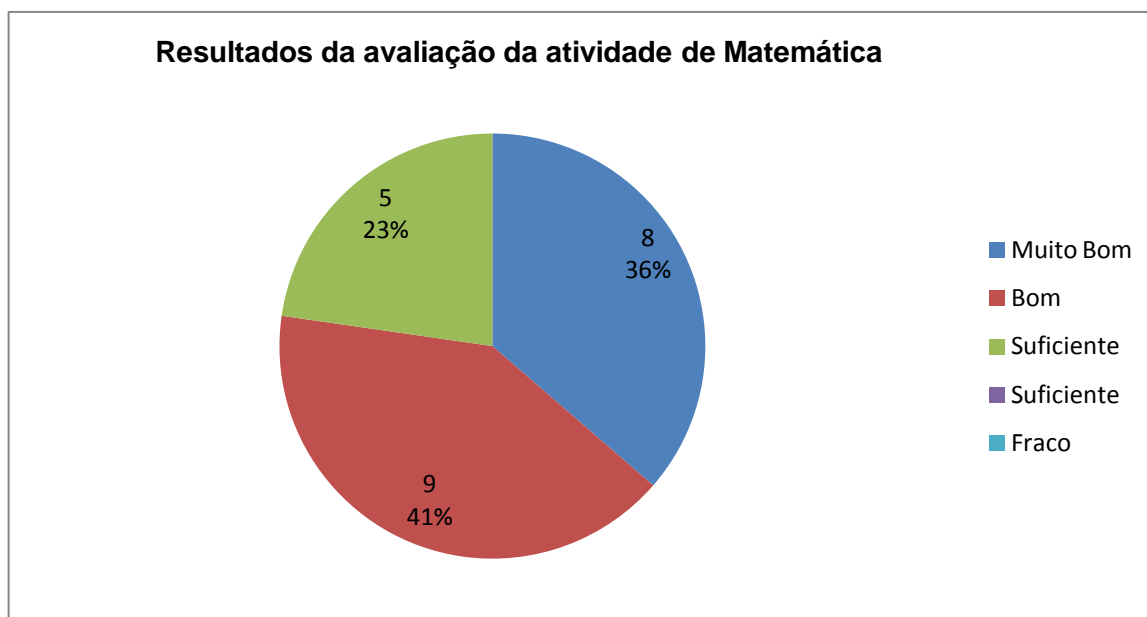


Figura 19 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade de Matemática

Transcreve-se o quadro 19 referente à legenda das classificações.

Quadro 19 – Legenda alusiva às classificações

<b>Legenda:</b>
Entre 0 e 2,9 – Fraco (F)
Entre 3 e 4,9 – Insuficiente (I)
Entre 5 e 6,9 – Suficiente (S)
Entre 7 e 8,9 – Bom (B)
Entre 9 e 10 – Muito Bom (MB)

### 3.3.6. Análise do gráfico

Através da leitura dos resultados do gráfico, conclui-se que houve oito crianças que tiveram uma avaliação muito boa. Das oito, três totalizaram 10 pontos e três crianças um total de 9,5 pontos. Houve nove aprendizes que obtiveram classificação de bom e cinco crianças que tiveram uma avaliação de suficiente. Nenhuma criança teve a avaliação de fraco e insuficiente.

No entanto, saliento, que deverão, sempre que possível, desenvolver-se exercícios para minimizar as dificuldades apresentadas, proporcionando-lhes diversos métodos para que consigam alcançar o pretendido neste conteúdo programático.

### **3.4. Avaliação da atividade de Estudo do Meio**

#### **3.4.1. Contextualização**

A proposta de trabalho alusiva à área curricular de Estudo do Meio foi realizada numa manhã de aula lecionada por mim, no dia 25 de outubro de 2010, ao 1.º ano B. O conteúdo a explorar foi a Árvore Genealógica. (ver anexo 3).

#### **3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

Identificar os graus de parentesco: pretende-se que a criança interprete a árvore genealógica e que saiba identificar as relações de parentesco existentes, escrevendo-as corretamente.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identificou corretamente 7/8 graus de parentesco;
- Identificou corretamente 5/6 graus de parentesco;
- Identificou corretamente 3/4 graus de parentesco;
- Identificou corretamente 1/2 graus de parentesco;
- Não identificou corretamente nenhum grau de parentesco;
- A cada erro ortográfico descontar uma décima (-0,1).

Organizar as imagens na árvore genealógica: pretende-se que a criança observe a imagem e que as coloque no local relativo à mesma.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Organizou corretamente 7/8 imagens;
- Organizou corretamente 5/6 imagens;
- Organizou corretamente 3/4 imagens;
- Organizou corretamente 1/2 imagens;
- Não organizou nenhuma imagem corretamente.

Apresentação do trabalho: pretende-se que o aluno cuide da apresentação do trabalho, pintando.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Cuidou a apresentação, pintando;
- Não cuidou a apresentação, não pintando.

De seguida, apresenta-se o quadro 20 alusivo às cotações atribuídas aos critérios definidos da presente área curricular.

Quadro 20 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade de Estudo do Meio

<b>Parâmetros</b>	<b>Crítérios</b>		<b>Cotações</b>
1. Identificar os graus de parentesco.	- Identificou corretamente 7/8 graus de parentesco	6	<b>6</b>
	- Identificou corretamente 5/6 graus de parentesco	4,5	
	- Identificou corretamente 3/4 graus de parentesco	3	
	- Identificou corretamente 1/2 graus de parentesco	1,5	
	- Não identificou corretamente nenhum grau de parentesco	0	
	- A cada erro ortográfico descontar duas décimas	- 0,1	
2. Organizar as imagens na árvore genealógica.	- Organizou corretamente 7/8 imagens	2	<b>2</b>
	- Organizou corretamente 5/6 imagens	1,5	
	- Organizou corretamente 3/4 imagens	1	
	- Organizou corretamente 1/2 imagens	0,5	
	- Não organizou nenhuma imagem corretamente	0	
3. Apresentação.	- Cuidou a apresentação, pintando.	2	<b>2</b>
	- Não cuidou a apresentação, não pintando.	0	
<b>TOTAL</b>			<b>10</b>



### 3.4.3. Grelha de avaliação na área curricular de Estudo do Meio

De seguida, transcreve-se o quadro 21 relativo à grelha de avaliação de atividade da presente área curricular.

Quadro 21 – Grelha de avaliação de atividade na área curricular de Estudo do Meio

	Questões	1	2	3	Total
	Cotações	6	2	2	10
N.º	Alunos				
1	A	5,9	2	2	9,9
2	B	5,9	1	2	8,9
3	C	4,5	1,5	2	8
4	D	5,9	2	2	9,9
5	E	6	2	2	10
6	F	4,5	1,5	2	8
7	G	6	2	2	10
8	H	4,5	2	2	8,5
9	I	6	2	2	10
10	J	6	2	2	10
11	K	6	1	2	9
12	L	6	2	2	10
13	M	4,5	2	2	8,5
14	N	5,9	2	2	9,9
15	O	6	2	2	10
16	P	5,8	2	2	9,8
17	Q	5,9	2	2	9,9
18	R	6	1,5	2	9,5
19	S	5,7	2	2	9,7
20	T	5,8	2	2	9,8
21	U	4,5	1,5	2	8
22	V	6	2	2	10
23	W	6	2	2	10
24	X	5,9	2	2	9,9
25	Y	5,8	2	2	9,8
26	Z	6	1,5	2	9,5
27	A1	6	2	2	10
28	A2	6	2	2	10
<b>Média aritmética</b>					<b>9,5</b>

#### 3.4.4. Descrição da grelha

Em relação ao primeiro parâmetro, observei que, mesmo sendo uma proposta de trabalho efetuada para toda a turma, à medida que os alunos realizavam a sua nos seus respetivos lugares, treze crianças identificaram corretamente os graus de parentescos. Seis crianças identificaram todas as palavras relativas aos graus de parentesco, mas com um erro ortográfico. Três alunos identificaram todos os graus de parentesco, mas com dois erros ortográficos e um aluno com três erros ortográficos. Cinco aprendizes identificaram corretamente, apenas 5/6 graus de parentesco.

No que respeita organização das imagens na árvore genealógica, observei que vinte e uma crianças organizou corretamente todas as imagens. Cinco crianças organizaram corretamente 5/6 imagens no respetivo lugar. Dois alunos organizaram corretamente 3/4 imagens no respetivo lugar.

Verifiquei que, em relação ao último parâmetro, todas as crianças cuidaram a apresentação da proposta de trabalho.

A cotação mais baixa atribuída foi de 8 valores e a média aritmética observada é de 9,5 valores.

De seguida, pode observar-se o gráfico referente às pontuações das crianças.

#### 3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

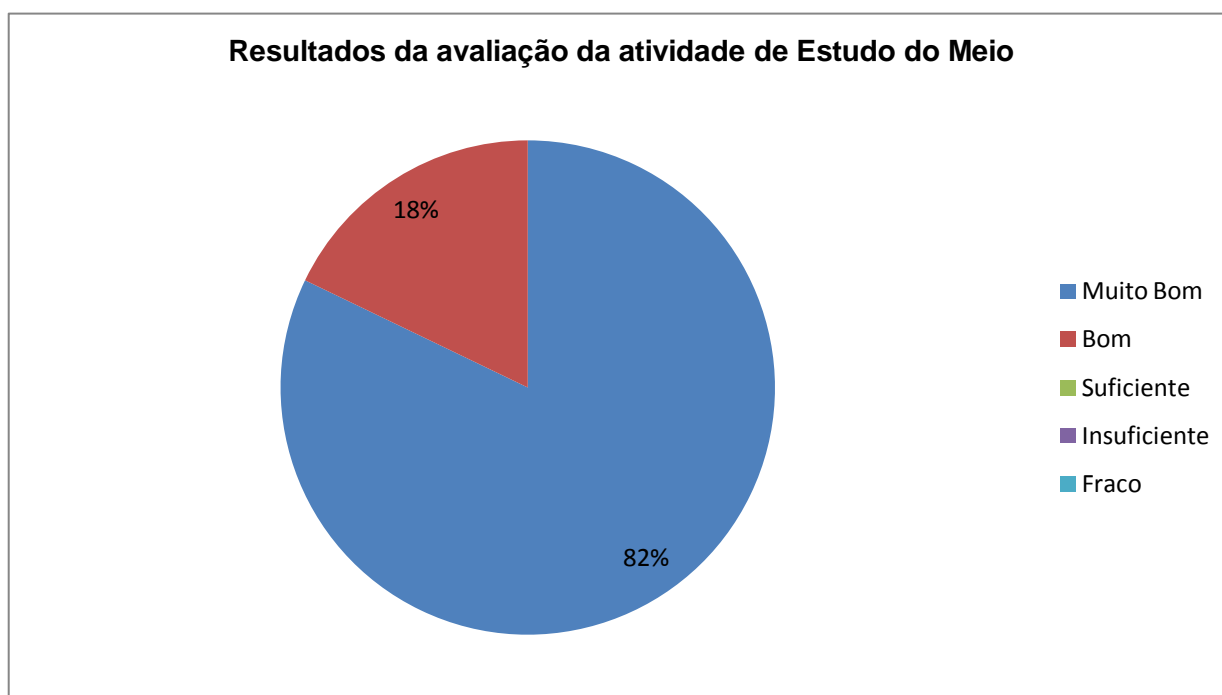


Figura 20 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da atividade de Estudo do Meio

De seguida, observa-se o quadro 22 referente à legenda das classificações.

Quadro 22 – Legenda alusiva às classificações

<b>Legenda:</b>
Entre 0 e 2,9 – Fraco (F)
Entre 3 e 4,9 – Insuficiente (I)
Entre 5 e 6,9 – Suficiente (S)
Entre 7 e 8,9 – Bom (B)
Entre 9 e 10 – Muito Bom (MB)

#### **3.4.6. Descrição do gráfico**

Após a leitura dos resultados do gráfico, conclui-se que a maioria da turma teve uma avaliação muito boa. Das vinte e duas crianças que obtiveram essa avaliação, dez totalizaram 10 pontos. Os restantes tiveram classificação de bom e nenhuma criança obteve classificação de suficiente e/ou fraca.

## Capítulo 4 – REFLEXÃO FINAL

### 4.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Nesta Escola Superior de Educação João de Deus, a Prática de Ensino Supervisionada é muito valorizada pela sua essência e por preparar os alunos os futuros docentes. Decorreu ao longo do ano curricular (de 12 de outubro de 2010 a 8 de julho de 2011; no entanto a escrita dos relatos diário foi até ao dia 28 de junho de 2011) com a carga horária de 12h semanais, distribuídas por três manhãs, sendo realizada num dos jardins-escola pertencentes à instituição.

Desta forma, não posso deixar de salientar a importância de todos estes anos de prática pedagógica, que me permitiram crescer enquanto pessoa e futura docente. Segundo Pires (2007, p. 129), “a formação inicial é considerada como um momento de construção e competências que visam a preparação do educador para a realidade profissional” e esta é a sua grande essência, confrontarmo-nos com a realidade que nos espera, com tudo que a envolve e tomar consciência do que nos aguarda.

Esta prática constituiu-se como um momento de auto descoberta, envolvendo todo o meio circundante, em que foi em várias situações e atividades que pude por em uso a relação entre a teoria e a prática, permitindo uma constante aprendizagem e crescimento profissional.

Formosinho *et al* (2001, p. 50) descreve a prática pedagógica como, “a componente curricular de formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”, por isso a prática que realizei veio ao encontro deste objetivo.

Pires (2007, p. 129) refere que esta preparação, “é entendida como uma arquitectura onde dialogam saberes teóricos e experimentação prática num processo de reflexão, investigação e reformulação das estratégias pedagógicas”.

De acordo com Cunha (2008, p. 95), “a formação pode e deve fomentar o processo de auto e hetero-desenvolvimento do indivíduo, abrindo novos caminhos, estabelecendo novos objectivos, proporcionando condições de desenvolvimento pessoal e profissional”. Esta prática, provocou em mim questionamento em relação a algumas estratégias adotadas, permitiu mobilizar saberes e aprofundar outros e uma troca de ideias com diversas pessoas.

Cunha (2008, p. 125), reforça ainda que, “a formação inicial deve preparar os formandos para lidar com situações reais do processo educativo, tendo por base a reflexão, a alteração de atitudes (...) assente na construção de um “modelo ideal de professor”.

É importante que, no novo modelo de intervenção do professor do 1.º ciclo, haja uma mudança nos conhecimentos, nas capacidades e nos procedimentos profissionais dos professores, que lhes permita desenvolver o currículo de forma reflexiva, autónoma e crítica. Serrazina (2002, p. 13) defende que o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, tornando-a significativa; um investigador dos processos de ensino-aprendizagem; um construtor do currículo e, por fim, um gerador de conhecimento significativo e didático.

A formação deve ser organizada de forma a que os futuros professores adquiram competências profissionais.

A realização do estágio profissional foi acompanhado e orientado por Professores Supervisores da Prática de Ensino Supervisionada, assim como pelas professoras cooperantes dos anos de escolaridade onde tive a oportunidade de estagiar.

Deste modo, e como já referi anteriormente, as reuniões com as professoras não deixaram de ser importantes e fulcrais para o meu desenvolvimento, enquanto pessoa e futura profissional.

Apesar de nem sempre estar de acordo com alguns pontos focados, não quer dizer que não os respeite, até porque, e segundo Alarcão e Roldão (2008, p. 54),

“o supervisor é alguém que se preocupa em ajudar a crescer como professora, alguém que proporciona aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didático, alguém que sabe abanar quando é preciso, alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional”.

Desta forma, considero que a Supervisão é um processo de orientação que apela ao sentido crítico, de modo a conseguir refletir eficaz e criticamente sobre as minhas ações. Nem sempre o fui capaz de fazer, pois, no meu ponto de vista, é preciso encontrarmo-nos, refletir, no curto espaço de tempo, e isso nem sempre foi possível. Tendo por base a capacidade de refletirmos, visto que um professor deve ser um “prático reflexivo”, e de acordo com Morgado (1997, p. 17), “a reflexão sobre o impacto destas variáveis e factores nas práticas pedagógicas (...) contribui naturalmente para ajustamentos qualitativos e dinâmicos, constituindo um precioso auxiliar para a auto-avaliação do desempenho de cada professor”.

Em relação aos momentos de estágio profissional, todos eles foram importantes, mas destaco a primeira, a quarta e a quinta secções. Foram os momentos de estágio que mais me marcaram. O 1.º momento, pelo facto de ser um ano de escolaridade que, pessoalmente aprecio, por envolver a aprendizagem da leitura, da escrita e pela turma que sempre foi carinhosa comigo. Gostei muito!

A semana de contato com uma realidade educativa, referente à 4.<sup>a</sup> secção, marcou-me pela sua diferença, por ser “outro mundo”.

Por último, quanto à 5.<sup>a</sup> secção, a postura da professora enquanto professora, deixou-me como uma marca a seguir. Apreciei bastante.

Hoje sei que tudo, mas mesmo tudo o que se faz com as crianças tem um sentido e finalidade. Desde o momento de entrada na sala, até à hora de saída, tudo faz parte do processo de desenvolvimento das crianças. Tenho a certeza que concluí uma etapa da minha vida, da qual me orgulho e saio vencedora, com mais vontade de lutar pelos meus objetivos e com mais certeza daquilo que quero para mim.

#### **4.2. Limitações**

Após todo este trabalho estar concluído, constatei que, em certas questões, poderia ter melhorado algumas inferências, aprofundado mais alguns aspetos ao nível da educação, como também poderia ter focado tantos outros que não mencionei.

O tempo torna-se sempre uma limitação que acaba por condicionar o desenrolar de todo o trabalho.

A maior limitação que encontrei, e por saber que a atualidade científica é muito importante, foi em encontrar livros mais atuais sobre determinadas questões. Todavia, sempre que possível, assim o fiz.

Gostaria de ter observado, com maior frequência, uma diversidade de métodos de ensino à medida que passava de ano de escolaridade. Onde senti uma maior diversidade foi na última secção de estágio, com a professora Rita Augusto. Porém, também guardo estratégias observadas em todos os outros momentos de estágio que, por sua vez, foram mencionadas ao longo dos relatos diários. Eu própria, também senti essa dificuldade em diferenciar estratégias.

Por outro lado, teria sido, sem dúvida, benéfico, essencial e construtivo assistir a mais aulas que envolvessem materiais manipuláveis, visto que, devido ao modo como o curso está organizado, apenas tivemos a unidade curricular de Investigação e Metodologia da Aprendizagem da Matemática no 1.º Ciclo com materiais manipuláveis neste último semestre.

Todavia, também estas limitações servem de aprendizagem para o crescimento do meu Ser.

#### **4.3. Novas pesquisas**

Cada vez se vive mais numa sociedade em constante mudança. Como tal, é preciso acompanhar todas as mudanças que possam surgir. Um professor tem de

estar atual, saber o que se passa em várias áreas sejam elas: o desporto, a música, o cinema, entre outras, pois teremos diferentes crianças que apreciam vários domínios. Cabe ao docente fazer essa pesquisa. É preciso estar recetivo a novas aprendizagens. Deste modo, irei à procura do que me despertou interesse ao realizar este relatório de estágio profissional, bem como o que poderá, no futuro, estimular-me.

Uma das pesquisas que gostaria de fazer, na área da educação, prende-se com o necessidades educativas especiais. Gostaria, de um dia, ter uma pós-graduação alusiva à língua gestual. Penso que teria uma outra forma de encarar o mundo, podendo interferir e participar com mais conhecimento e autonomia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C. C. & Simão, A. M. V. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico. Novas áreas curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P. (Ed.). (2002). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. (1ª ed.). Rio Tinto, PT: Edições Asa.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto e desenvolvimento profissional dos professores*. PT: Edições Pedago.
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (Ed.). (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo*. Lisboa: Livros horizonte.
- Amado, J.S. & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir. Teoria. Guias práticos*. Lisboa: Edições ASA.
- André, A. (1996). *Iniciação da leitura. Reflexões para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Porto Editora.
- Antunes, C. (2007). *Professores e professores. Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. Petrópolis, Rj: Editora Vozes.
- Aranão, I. V. D. (1996). *A matemática através de brincadeira e jogos*. Campinas: Papyrus.
- Arends, R.I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Macgraw-Hill de Portugal.
- Associação de Professores de Matemática. (1999). *Normas para a avaliação em matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.



Azevedo, M. (2002). *Teses, relatórios e trabalhos escolares – sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica.

Balancho, M. J. S. & Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Barrocas, J. & Silva, C. (2010). “A amizade e o desenvolvimento sócio-afectivo na criança”, *Manual para Pais e Educadores 4 kids* n.º 33. fevereiro. (6-7).

Barrody, A. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In: B. Spodek (Org.). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barros, M. & Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim-de infância*. Porto: Porto Editora.

Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (2001). *A motivação do aluno – contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes.

Botelho, M. A. L. (2001). *Será a biblioteca escolar um espaço de aprendizagem?: estudo de caso*. Trabalho apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus para obtenção de aprovação à disciplina de Desenvolvimento do Trabalho de Projecto do curso de Administração Escolar.

Bôto, T. & Abreu, M. (2009). “A importância de brincar ao faz-de-conta”. *Guia para pais e educadores. Coisas de criança*. n.º 22. setembro (18).

Brocardo, J.; Delgado, C.; Mendes, F.; Rocha, I. & Serrazina, L. (2006). Números e álgebra: desenvolvimento curricular. Em: I. Vale e al. (Org.). *Números e álgebra na aprendizagem da matemática e na formação de professores*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Secção de Educação Matemática.

Cachapuz, A.; Praia, J. & Jorge, M. P. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Caldeira, M. F. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa de matemática*. Dissertação de doutoramento. Málaga. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Education.

Calp, Casa do Professor, Amorim, M. C. & Virgo. (2002). *Competências, currículo e planificação do 1.º ciclo*. Braga: Nova edição, Lda.

Campos, B. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Campos, M. J. (2009). “Meio ambiente”. *Manual para pais e educadores 4 kids*. n.º 28. junho. p.14.

Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir, como remediar*. Lisboa: Editorial Presença.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, B. V. (1985). *A literatura infantil. Visão histórica e crítica*. São Paulo: Gloal Editora.

Catita, E. M. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social*. Porto: Areal Editora.

Chumbo, A. (2010). “Relação Família – Escola”. *Manual para pais e educadores 4 Kids* n.º 34. março. (23).

Condemarin, M. & Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul Ltda.

Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança- do 1 aos 5 anos*.(5.ªed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.

Costa, L. (2010, a)). “Maria Montessori”. *Manual para pais e educadores 4 kids*. n.º 39 outubro (30-31).

Costa, L. (2010, b)). “Dewey”. *Manual para pais e educadores 4 kids*. n.º 36. maio. (30).

Cunha, P. D. (1996). *Ética e educação*. (1ª ed). Lisboa: Católica Editora.

Cunha, A. C. (2008). *Ser professor – bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

Curtiss, S. (1988). *A alegria do movimento na pré-escola*. RS, Brasil: Porto Alegre.

Curto, P. M. (1998). *A Escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.

David, M.J.M. (2001). *A criança e o jogo*. Trabalho apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus para obtenção de aprovação à disciplina de Desenvolvimento do Trabalho de Projecto do curso de Orientação Educativa.

Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget. (trabalho original em francês publicado em 1992).

Deus, M. L. (1997). *Guia prático da Cartilha Maternal*. (8.ª ed.). Lousã: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

*Dicionário básico da língua portuguesa*. (1998). Porto: Porto Editora.

Dinis, M.L. C. (s.d.). O papel do trabalho de grupo no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Ori. Dra. Mariana Cortez. Projecto de fim de curso apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus para obtenção do diploma de Estudos Superiores Especializados em Desenvolvimento Pessoa e Social [CESE].

Duarte, J. A. (2009). *O jogo e a criança*. Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica.

Dutschke, M. S. B. (2009). *A importância da participação dos pais na escola*. Ori: Horácio Saraiva. Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação e classes*. (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Filipe, P. (2009). "O papel do educador". *Manual para pais e educadores 4 kids*. n.º 30 outubro (22).

Fleming, M. (1993). *Adolescência e autonomia, o desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.

Florêncio, D. (2010). "A formação pessoal e social nos educadores de infância". *Guia para pais e educadores* n.º 33. setembro. p. 28.

Fontanel-Brassart & Rouquet, A. (1975). *A educação artística na acção educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (2001). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Fourez, G., Maingain, A. & Durfour, B. (2002). *Abordagens didácticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem cooperativa. Teoria. Guias práticos*. Lisboa: Edições asa.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições asa.

Guimarães, S. E. R. (2001). Motivação intrínseca, extrínseca o uso de recompensas em sala de aula.. In Boruchovitch, E.& Bzuneck, J. A. (Ed.). (2001). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Brasil: Editora vozes, Lda.

Grosso, C. (2004). *Grandezas e Medida. Áreas e volumes*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Hohmann, M. & Post, J. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Weikart, D. P., & Marujo, H., Neto, L. (3.ª ed.). (2004). *Educar a criança* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em inglês publicado em 1995).

Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.

Jesus, S., N. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.

Jonassen, D. H. (2000). *Computadores, ferramentas cognitivas. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.

Jonet, R. (2008). "Como explicar a morte às crianças". *Guia para pais e educadores. Coisas de crianças*. N.º 13. novembro. Pp. 6-7.

Kelete, J. M. & Damas, M. J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Leitão, S. (ed.). (1996). *Motivar os alunos – Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Leite, C., & Fernandes, F. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições Asa.

Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar. Teoria. Guias Práticos*. Lisboa: Edições ASA.

Lemos, V. (ed.). (1992). *Avaliar é aprender. Novo sistema de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Magalhães, V. F. (2008). "A promoção da leitura literária na infância: Um mudo de verdura a não perder", in: Otília Sousa & Adriana Cardoso (org.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: CIED. p. 60

Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, T. P. (2010). "Como educar com regras e liberdade", *Certa*. fevereiro. (22-23).

Martins, I., Veiga, M.L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F., (2007, a). *Sementes, germinação e crescimento. Guião didáctico para professores*. Lisboa: ME, Colecção Ensino Experimental das Ciências.

Martins, I., Veiga, M.L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F., (2007,b). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: ME, Colecção Ensino Experimental das Ciências.

Martins, I., Veiga, M.L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F.,

(2007, c)). *Dissolução em líquidos*. Guião didáctico para professores. Lisboa: ME, Coleção Ensino Experimental das Ciências.

Mata, I. (2001). *O plano de emergência e sua aplicação a uma escola*. Ori. Dra. Mariana Cortez. Projecto de fim de curso apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus para obtenção do diploma de Estudos Superiores Especializados em Desenvolvimento Pessoa e Social [CESE].

Mata, L. (2006). *Literacia familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Matos, J. P. & Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1999). *Português. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação, (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). (4.<sup>a</sup> ed.). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Departamento de educação básica.

Ministério da Educação (2006). (5.<sup>a</sup>ed.). *Organização curricular e programas – 1.º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2007). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2009). *Programa do português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da educação.

Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Moreira, P. (2002). *Ser professor: competências básicas ... I*. Porto: Porto Editora.

- Moreira, P. (2004). *Ser professor: competências básicas ...3*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nabais, J. (s. d.). *À descoberta da matemática com o calculador multibásico*. Lisboa: Centro de Psicologia Aplicada à Educação.
- Nascimento, M. J. (2007). *Pensamento e práticas disciplinares de professores*. Lisboa: Educa.
- Navarro, M. P. (1997). *A decoração de cerâmica*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Nóvoa, A. (1991). *Ciências da educação e mudança*. Porto: S.P.C.E., Afrontamento.
- Oliveira, L. & Sardinha, L. (2006). (6.ªed.). *Saber português hoje. Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa. Terminologia linguística actual*. Lisboa: Didáctica Edictora.
- Oliveira, T. (1991). *Didáctica da biologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Palhares, P. (ed.). (2004). *Elementos de matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: LIDEL.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação na prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papalia, D., Olds, S. W. & Fedlman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Perdigão, M. (1981). *Ensino Artístico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pérez, M. R. (s.d.). *Estratégias de aprendizagem na aula. Desenho e avaliação*. Seminário Internacional II. Madrid: Universidad Complutense.
- Pires, C. M. (2007). *Educador de infância. Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ponte, J.P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática no 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva (trabalho original em francês publicado em 1995).
- Rebelo, D., Marques, M. J. & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade aberta.

- Reis, C. & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade aberta.
- Rychen, D. S. & Tiana, A. (2004). *Desenvolver competências-chave em educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. C. (1995). *Estudo do meio no 1.º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Ros, D. (2002). *Cerâmica*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ruas, B.M. & Grosso, C. (2000). *Estatística combinatória e probabilidades*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Dissertação de doutoramento. Universidade Málaga. Facultad de Ciencias de la Education.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. C. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bars.
- Serrazina, L. (Org.). (2002). *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora. Inafop.
- Silva, L. M. (2000). *Bibliotecas escolares: um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Universidade Minho.
- Silva, F. S. (2009). "Jogos que ajudam a aprender a matemática". *Coisas de criança*. N.º 24. novembro. Pp. 33-34.
- Silva, S. F. (2010). "Educar para os valores". *Guia para pais e educadores. Coisas de criança*. n.º 28. março. Pp. 31-32.



Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Sousa, A.S. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. E. (1999). “A biblioteca escolar e a conquista de leitores”. *Malasartes*. N.º1. Novembro. (22-23).

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1998). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Alfragide: Mc Graw Hill.

Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever – Uma proposta construtiva*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Telmo, I. C. (2000). *O património e a escola. Do passado ao futuro*. Lisboa: Texto editora.

Urra, J. (2007). (8.º ed.). *O pequeno ditador. Da criança mimada ao adolescente agressivo*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Vieira, C. T. (2000). *O pensamento crítico na educação científica*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vieira, A. (2009). “Primeiras abordagens à escrita e à leitura”. *Manual para pais e educadores 4 kids*. n.º 26, Abril. (19).

Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto, PT: Edições asa.

Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Zabalza, M.A. (2000) *Didáctica da educação infantil*. Rio tinto: Edições Asa.

### **Legislação:**

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro.

Despacho Normativo n.º 50/2005.

Decreto-Lei n.º 6/ 2001, de 18 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 241/2011, de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 240/2011, de 30 de agosto.

## WEBGRAFIA

Calado, S. & Ferreira, S. C. (2005). Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados. Recuperado em 2011, Fevereiro 22 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>.

Infopédia. (2011). *Frustração*. Recuperado em 2011, Abril 15 de [http://www.infopedia.pt/\\$frustracao](http://www.infopedia.pt/$frustracao)>.

Lucas, A. G. (2006). A técnica da observação participante. Recuperado em 2011, Fevereiro 22, de <http://entreduesterras.blogspot.com>.

Ministério da Educação. (2011). Metas de aprendizagem. Recuperado em 2011, Março, 15 de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=7&level=2>

Ministério da Educação. (2011). Provas de aferição. Recuperado em 2011, Maio 6 de [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=375&fileName=PAfer\\_INFO\\_6ano\\_2011.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=375&fileName=PAfer_INFO_6ano_2011.pdf)

Paiva, J. (s.d.). O estudo de caso e a problemática da observação em metodologias da investigação em educação. Recuperado em 2011, Fevereiro 22 de <http://www.jcpaiva.net>.

Vieira, A. L. M. (2009). Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. Recuperado em 2011, Fevereiro 23, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2964Morais.pdf>.

[HTTP://WWW.GOOGLE.PT/SEARCH?HL=PT-PT&Q=CUISENAIRE&GS\\_SM=E&GS\\_UPL=1803L3259L0L10L6L0L0L0L330L579L2-1.1L2&BAV=ON.2,OR.R\\_GC.R\\_PW.&BIW=1024&BIH=506&WRAPID=TLIF130977217477311&UM=1&IE=UTF-8&TBM=ISCH&SOURCE=OG&SA=N&TAB=W](http://www.google.pt/search?hl=pt-pt&q=CUISENAIRE&gs_sm=e&gs_upl=1803L3259L0L10L6L0L0L0L330L579L2-1.1L2&BAV=ON.2,OR.R_GC.R_PW.&BIW=1024&BIH=506&WRAPID=TLIF130977217477311&UM=1&IE=UTF-8&TBM=ISCH&SOURCE=OG&SA=N&TAB=W) (Link relativo à figura 3).

[HTTP://WWW.GOOGLE.PT/SEARCH?UM=1&HL=PT-PT&BIW=1024&BIH=506&TBM=ISCH&SA=1&Q=CALCULADORES+MULTIB%C3%A1SICOS&BTNG=PESQUISAR](http://www.google.pt/search?um=1&hl=pt-pt&biw=1024&bih=506&tbm=isch&sa=1&q=CALCULADORES+MULTIB%C3%A1SICOS&BTNG=PESQUISAR) (Link relativo à figura 4).

[http://www.google.pt/search?um=1&hl=pt-PT&biw=1024&bih=506&tbm=isch&sa=1&q=Tangram&btnG=Pesquisar](http://www.google.pt/search?um=1&hl=pt-pt&biw=1024&bih=506&tbm=isch&sa=1&q=Tangram&btnG=Pesquisar) (Link relativo à figura 14).

# Anexos

# Anexo 1

Proposta de trabalho da área  
curricular de Língua Portuguesa

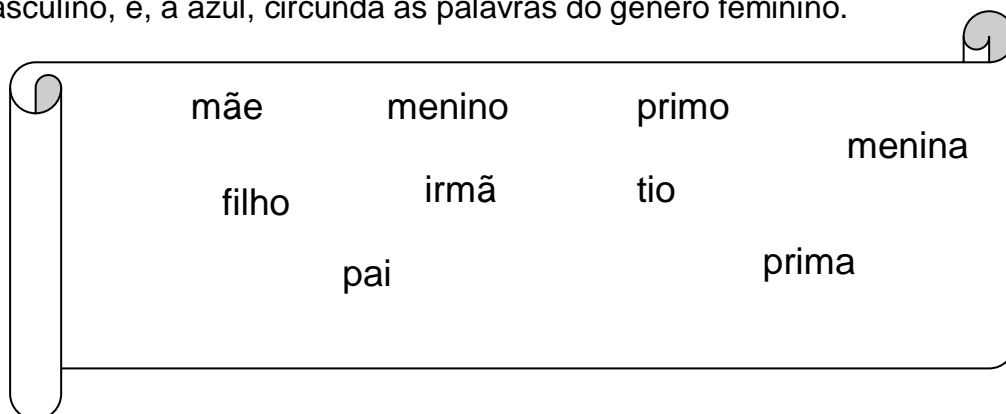
Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Língua Portuguesa

#### Género masculino e género feminino

1 – Nas palavras que se seguem, circunda, a laranja, as palavras do género masculino, e, a azul, circunda as palavras do género feminino.



2- Copia, para o lugar certo, as palavras correspondentes ao:

<u>Género masculino</u>	<u>Género feminino</u>

3 – Escreve uma frase para cada uma das palavras:

- tia: \_\_\_\_\_

- pai: \_\_\_\_\_

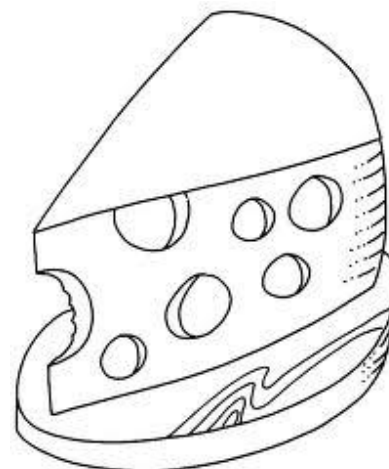
# Anexo 2

Proposta de trabalho da área  
curricular de Matemática

Jardim-Escola João de Deus – Estrela

2.º Ano de Escolaridade

Ano Letivo 2010/2011



# Proposta de Trabalho



## Frações



Estagiária: Sandra Costa n.º 6

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

## *Parte I*

1. Sublinha, a azul, a resposta correta das seguintes afirmações.

1.1 - Fração é:

- a) Uma razão entre quatro termos da fração.
- b) Uma divisão entre dois termos da fração.
- c) Nenhuma das respostas anteriores está correta.

1.2 – O numerador indica:

- a) O número de partes que se retirou da unidade.
- b) Que é o único termo da fração.
- c) Todas as respostas anteriores estão corretas.

1.3 – O denominador indica:

- a) Que é o único termo da fração.
- b) O número de partes em que a unidade foi dividida.
- c) Nenhuma das respostas anteriores está correta.

1.4 - Nas frações próprias:

- a) O numerador é igual ao denominador.
- b) O numerador é maior que o denominador.
- c) O numerador é menor que o denominador.

1.5 - Nas frações impróprias:

- a) O numerador é igual ao denominador.
- b) O numerador é maior que o denominador.
- c) Todas as respostas anteriores estão corretas.



## Parte II

2. Circunda, a verde, as frações próprias existentes.

$$\frac{1}{2}$$

$$\frac{9}{6}$$

$$\frac{9}{27}$$

$$\frac{3}{9}$$

$$\frac{5}{10}$$

3. Circunda, a laranja, as frações impróprias.

$$\frac{8}{4}$$

$$\frac{9}{3}$$

$$\frac{5}{25}$$

$$\frac{21}{3}$$

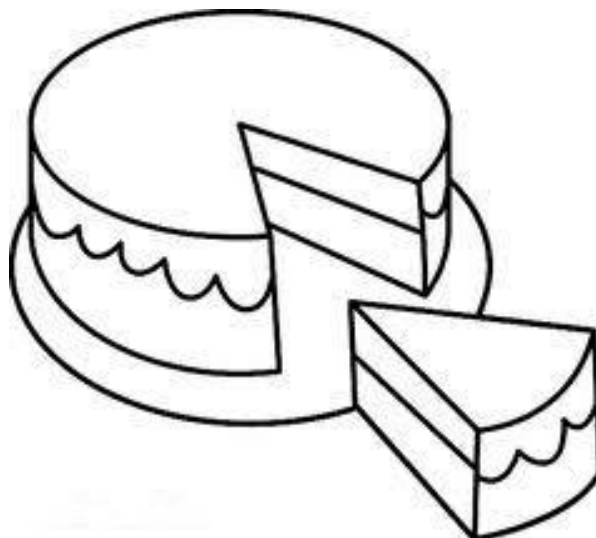
$$\frac{6}{24}$$

4. Com o alfabeto, escreve a leitura das seguintes frações.

a)  $\frac{1}{2}$  \_\_\_\_\_

b)  $\frac{6}{9}$  \_\_\_\_\_

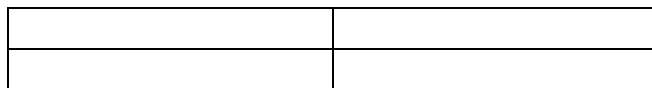
c)  $\frac{4}{12}$  \_\_\_\_\_



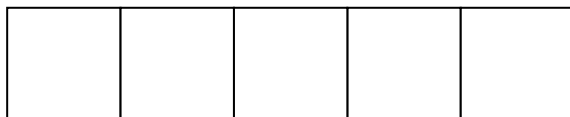
### Parte III

1. Pinta em cada figura a parte que corresponde à fração indicada:

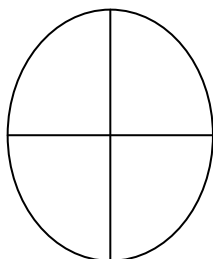
a)  $\frac{2}{4}$



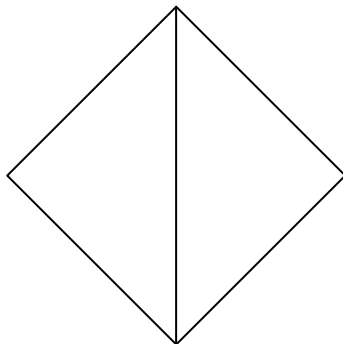
b)  $\frac{5}{5}$



c)  $\frac{3}{4}$

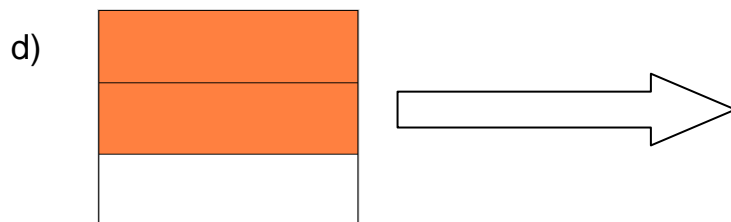
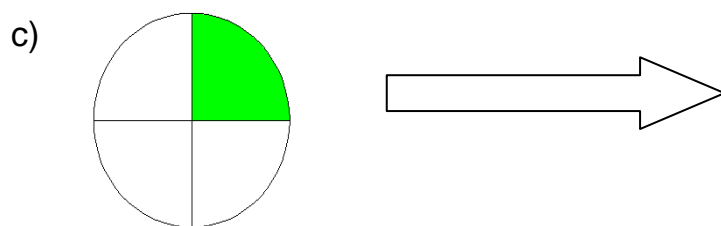
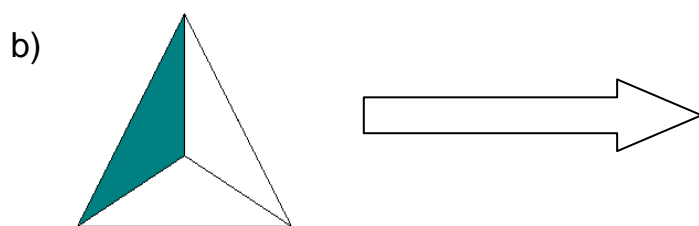
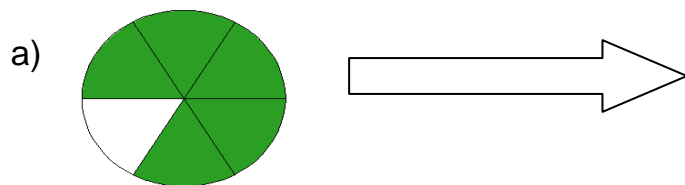


d)  $\frac{1}{2}$



## Parte IV

1. Indica a fração que representa a parte colorida (a preto) em cada uma das figuras.



## Parte V

### Sopa de Letras

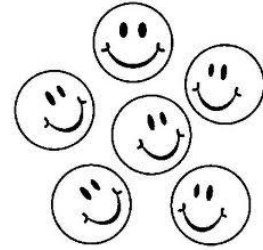
1. Localiza na sopa de letras as palavras que estão na lista e que estão inscritas em todos os sentidos.

D	F	H	Y	U	J	N	K	N	M	L	H	G	F	C
W	E	B	X	M	K	U	J	J	O	Ã	Ç	A	R	F
I	G	H	J	D	F	M	G	T	Y	G	H	S	J	J
M	X	C	V	B	N	E	M	T	G	H	A	V	V	M
P	L	E	R	G	T	R	B	G	C	I	S	A	X	Z
R	C	F	V	G	B	A	S	D	R	V	B	G	H	M
Ó	D	F	G	J	K	D	X	P	B	N	M	H	D	C
P	D	S	H	D	B	O	Ó	V	N	J	U	G	R	F
R	F	G	C	F	G	R	W	A	W	Z	F	V	M	D
I	H	J	V	K	P	D	S	Z	S	Z	S	X	L	O
A	N	J	N	D	E	N	O	M	I	N	A	D	O	R

*Lista:*

- Fração
- Próprias
- Numerador
- Imprópria
- Denominador

Boa!



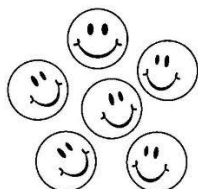
Chegaste ao fim!

Não te esqueças tudo o que aplicaste e aprendeste sobre as frações. Se prestares atenção, irás reparar que em diversas situações do dia-a-dia, as frações estão por perto.

Assim, há conhecimentos a relembrar.

Não te esqueças ...

- Fração é a razão/divisão entre dois termos da fração.
- O numerador e o denominador são os dois termos da fração.
- O numerador indica o número de partes que se tomaram do todo, ou seja, o número de partes que se retirou da unidade.
- O denominador indica o número de partes iguais em que dividimos o todo, ou seja, indica o número de partes em que a unidade foi dividida.
- Frações em que o numerador é menor que o denominador são designadas de frações próprias.
- Frações em que o numerador é maior que o denominador são designadas de frações impróprias.



*Não te esqueças!*

# Anexo 3

Proposta de trabalho da área  
curricular de Estudo do Meio